

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

“METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PARA PROFESORES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA”

TESIS

Que para obtener el título de

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Presentan:

BEATRIZ ANTONIA GASPAR SALINAS

No. DE CUENTA 08041416-0

GUILLERMINA TORRES BALTAZAR

No. DE CUENTA 08350516-0

Asesor: Dr. José Luís Romero Hernández



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Hacemos un agradecimiento muy especial al Dr. José Luís Romero Hernández, por su valiosa asesoría y aportaciones para este trabajo, y también por su gran paciencia.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por la visión que nos dio de la vida y por el orgullo que sentimos al habernos formado en ella.

A Víctor, mi esposo, por enseñarme y facilitarme los medios para la elaboración de esta tesis, pero especialmente porque a través de sus comentarios acerca del trabajo me hizo crecer.

A mi madre, que sin estar presente, alentó mi esfuerzo como estudiante y como persona a través de sus frases.

A mi papá y Judith con cariño por su apoyo y comprensión para este trabajo.

A mis hermanas: Irma, Alicia y María Elena, por su gran tesón por la vida, por todo lo que me han aportado y por su consideración.

A mis hermanos: Norberto, Edgar, Zavianny y Hugo, para que perciban de este trabajo el esfuerzo que reclama cada obra de nuestra existencia.

A telesecundaria, porque me ha permitido experimentar y reflexionar lo que voy aprendiendo de los textos, y porque a través del trabajo me palpo como profesionista y como ser viviente.

A mi madre, quien como mujer sensible y tenaz me formó con su gran ejemplo.

A los frutos del amor que mi cuerpo engendró y que ahora caminan por la vida, descubriendo, aprendiendo a ser hombres lúcidos, libres.

A Rubén, mi hermano, pues sin su apoyo no habría llegado a esta meta y a su esposa, que con su entusiasmo por todo lo que hace, contagia a quienes la rodean.

A mis sobrinos: Rubén Alejandro, Luis Daniel y Lilia Rubí, para quienes el saber ha de significar un objetivo, que con este trabajo quiero compartir con ellos.

*A Ángel, por sus observaciones precisas, pero, más aún, por enseñarme a ser una mujer despierta, en un mundo iluminado.
Gracias, amor radical.*

A Elizabeth, que aportó su visión fraterna, pero no por ello menos crítica, a este trabajo.

A Luis, que habría compartido este momento con júbilo, a pesar de los avatares que nos sacudieron.

Introducción

Se pretende que el que aprende sea capaz de enseñar, y el que enseña continúe en el proceso interminable del aprendizaje, como parte de su formación, de la metodología y de una didáctica renovadora que aborde los fenómenos abstractos y concretos que atañen a los sujetos como individuos y como miembros de una sociedad.

Las autoras

En esta investigación se parte de concebir a la Pedagogía como la disciplina que forma profesionales con la capacidad para analizar, interpretar y evaluar problemas educativos desde enfoques históricos, políticos, sociales, económicos y culturales, desde propuestas teórico-metodológicas actuales. Por lo que para dar cuenta del problema que aquí se aborda se consideraron estos enfoques para integrar una propuesta enriquecida por los aportes dados por diferentes disciplinas. Esto es, en otras palabras, que se reflexiona sobre el proceso educativo, pero también se aspira a lograr una inserción que mejore la calidad de éste.

Abordar el fenómeno educativo entraña complejidad entre sus diversos factores de interrelación. Uno de los componentes con mayor peso en el universo educativo es el proceso aprendizaje, que aunque tiene su origen en los genes –producto de la historia de la evolución humana– sólo abarca los primeros meses de vida; el organismo reacciona a partir de reflejos que maduran y desarrollan funciones más complejas. Sin embargo, el organismo en su estructura mental no alcanza a madurar naturalmente, demanda de otros factores, entre éstos se encuentra el de mayor influencia: el social, configurado por la familia, los amigos y, por supuesto, la escuela, para acceder al aprendizaje sistemático, y por tanto, al conocimiento. El aprendizaje es un proceso que se encuentra íntimamente vinculado con la enseñanza, y con el contexto social.

El aprendizaje sistemático de los individuos es uno de los objetivos prioritarios de la escuela, labor por demás difícil, por todos los factores que intervienen. Los profesores, en general, padecen una deficiente formación teórica, en cuanto a conceptos básicos como: aprendizaje, enseñanza, metodología, didáctica, estrategia, método, técnica, etc. Esto es, carecen de una formación pedagógica que les permita comprender a profundidad y con sus interrelaciones los conceptos que integran la psicología cognoscitiva y el conjunto de teorías integradas en el llamado constructivismo, que enmarcan el modelo educativo aún vigente, denominado “modernidad de la educación”. Otro factor que constituye parte de la problemática de la educación es que no se logra que los estudiantes obtengan

aprendizajes significativos, como consecuencia de ese vacío en la formación docente. Por supuesto, los mentores que comprendan dichos conceptos no se transforman en automático en buenos profesores, sino que la asimilación de éstos es condición básica para iniciar el trabajo de exploración y de alternativas de solución a la problemática ya planteada.

La búsqueda de alternativas a las cuestiones mencionadas se ubica en el área de la didáctica, sin desconocer que el aprendizaje es un fenómeno multidimensional y que cada dimensión tiene una importancia propia. Esta investigación versa sobre la metodología que los profesores pueden implementar para lograr que el aprendizaje sea significativo y así, proporcionen al estudiante herramientas de reflexión y valoración sobre los contenidos escolares y su contexto social.

Siendo la didáctica una de las áreas de la Pedagogía, en el presente trabajo se desarrolla una *Metodología del aprendizaje para profesores de educación secundaria*, esto obedece a la intención de que los alumnos obtengan conocimientos que den paso a la construcción de otros, para formar en ellos una visión de vida que favorezca su desarrollo individual y social, lo que es posible a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, es necesario señalar que abundan los contenidos del proceso de enseñanza, pero se decidió por ese título (Metodología del aprendizaje) debido a que el destinatario final es el alumno. Además, porque responde a la lógica de que el profesor de grupo aprende antes de enseñar, pero también a través del mismo. De este modo, se problematiza qué es la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento.

Las instituciones educativas muestran, como ya se ha mencionado, una escasa formación teórica en sus docentes y el fracaso para lograr que los educandos desarrollen las competencias educativas necesarias. Cabe acotar que en esta investigación se entiende por competencia el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes –o valores- que el educando debe alcanzar para aplicarlo en su vida personal y en su desempeño social.

El análisis y la propuesta da énfasis al proceso de aprendizaje como acción para la adquisición y construcción de dos competencias básicas, que son la lectura y la escritura, sin dejar de lado que la enseñanza es un proceso que va de la mano con el aprendizaje. En consecuencia, la investigación se estructura de la siguiente manera:

El primer capítulo “Neoliberalismo, Globalización y Educación” constituye el marco referencial en el que se esbozan las políticas adoptadas por los Estados, que aquí se denominan dueños del capital, para someter a los que no lo tienen. Así, en este capítulo se hace un recuento histórico acerca de la aparición del neoliberalismo en

el orbe y el nuevo ordenamiento del mundo llamado globalización, con el surgimiento, por ejemplo, de nuevas tecnologías que posibilitan la comunicación entre dos puntos distantes en el planeta en cuestión de segundos, y que tiene que ver también con el manejo del dinero, cuyos dueños no tiene nacionalidad, y que por eso mismo manejan a su antojo la economía de los países sometidos, sin importarles su soberanía, desdibujando la identidad de sus pueblos.

Asimismo, se mencionan las consecuencias políticas y sociales que acarrearán las medidas impuestas por los Estados dominantes hacia los grupos sociales más débiles, tales como la marginación, el desempleo, que los empleos existentes sean mal remunerados; el debilitamiento del Estado y su subordinación a los mandatos de los grandes capitales, la insuficiente asignación de recursos para satisfacer necesidades básicas como vivienda, salud, educación, recreación.

De igual modo, el capítulo uno señala los efectos que estos fenómenos provocan en la configuración de las políticas culturales y educativas en los Estados subordinados, entre ellos México. Por ejemplo, en el análisis del panorama nacional destacan las medidas educativas encaminadas a la solución de los problemas educativos con el establecimiento de un programa que utiliza avanzados y costosos recursos técnicos, cuando existen planteles escolares que carecen del mobiliario más indispensable. También se habla de la tendencia educativa a formar cada vez más técnicos, en detrimento de una formación profesional humanística. Por otro lado, se alude el papel que el gremio de los profesores ha jugado y juega en la definición de las políticas educativas en el país. Parte de este capítulo incluye la reciente reforma al plan de estudios de secundaria; se mencionan cuáles son las modalidades que de ésta existen en México, así como el panorama general –en datos estadísticos– sobre la modalidad de secundaria del que se ocupa esta investigación: la telesecundaria.

Se consideró necesario incluir esos temas en este capítulo pues, a juicio de las autoras, sólo es posible comprender la tarea educativa a partir del contexto histórico que enmarca los aspectos económico-políticos en que se desarrolla para, de esta manera, plantear alternativas de solución a los múltiples problemas que afectan a la educación.

Este panorama global se enfoca en el capítulo segundo hacia el terreno propiamente educativo, en el “Marco teórico-conceptual del proceso de aprendizaje”, al abordar, en primer término, el surgimiento de la psicología como campo del saber que se ocupa del acto de conocer, y cómo el conductismo fue el primer intento por establecer cómo se daba ese acto. Se identifica cuál fue la influencia que sobre el ámbito educativo tuvieron sus principios, cuáles han sido sus bondades y sus limitaciones en el aspecto didáctico.

Dentro del mismo capítulo, se plantea la perspectiva de la psicología genética postulada por Jean Piaget; se describe su teoría del desarrollo intelectual, centrándose la atención particularmente en el tercer periodo –el de las operaciones abstractas y que corresponde a la adolescencia y la adultez-, cuyo desarrollo implica los siguientes procesos: 1) el pensamiento y sus operaciones y 2) la afectividad de la personalidad en el mundo social de los adultos. Posteriormente se habla de los procesos cognitivos, entre los cuales se encuentran conceptos fundamentales tales como: pensamiento, atención, percepción, memoria, conocimiento; se analiza también el concepto mismo de aprendizaje. Después, en una aproximación más cercana a la Pedagogía se expresan las aportaciones que este enfoque psicológico hace a la Didáctica.

De Ausubel se retoma su concepto de aprendizaje significativo, por ser éste una piedra fundamental en el constructivismo, y que forma parte del sustento teórico de esta concepción educativa contemporánea, al establecer que el aprendizaje ha de poseer una lógica interna, que sea susceptible de comprenderse a partir de los conocimientos previos del estudiante y que éste se encuentre dispuesto a aprender.

Después se presentan los aportes de Vigotsky. Se explica que una de sus contribuciones más importantes fue considerar al aprendizaje como el producto de una relación entre el que aprende, el que enseña y su contexto social. Otra contribución valiosa es la noción de zona de desarrollo próximo, que consiste en el nivel de desarrollo real del niño, mostrado en la resolución de problemas y lo que puede lograr con el apoyo de un adulto.

En este apartado se habla del constructivismo, de una considerable influencia en el ámbito pedagógico, compuesto por la epistemología genética, en gran medida desarrollada por Piaget; por la aportación que se acaba de mencionar de Ausubel, con su concepto de aprendizaje significativo; por el reconocimiento de la influencia socio-cultural en el aprendizaje y del desarrollo intelectual postulado por Vigotsky, entre otros elementos teóricos. Se exponen conceptos que distintos autores han dado sobre el constructivismo y sobre el conocimiento. De este modo, se inserta a la epistemología como elemento central que deben poseer los profesores, pues de la manera cómo conciben la adquisición, desarrollo y validez del mismo se condicionan los alcances y limitaciones que puedan tener en la práctica educativa.

Así, se menciona que del manejo teórico sólido que de estos conceptos tenga y de que exista claridad en la metodología –entendida como la intersección entre la teoría y la práctica- que da sentido a su quehacer docente (en tanto se concibe al docente como un intelectual que realiza una práctica en el aula escolar sobre la cual ha de reflexionar y reelaborar conceptualmente) más provechoso será el

camino por el cual el mentor conducirá el proceso enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.

Destaca entonces el papel crucial que tiene la formación teórica que han de poseer los profesores, cuya característica principal será el desarrollo de su capacidad reflexiva, analítica, crítica y propositiva. Ahora bien, se da un papel relevante al alumno como protagonista principal de este proceso para lograr en ellos las competencias necesarias para que puedan ser mejores individuos e integrantes de una sociedad; pero también se recupera la figura del docente como conductor de dicho proceso, en tanto a él le corresponde seleccionar, organizar y distribuir el conocimiento escolar y las actividades asociadas con el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

No se pierde de vista que esta práctica educativa se realiza en una institución sujeta a normas y políticas reguladas en un ámbito institucional, que obedecen a intereses y propósitos que los determinan y que, en mucho, escapan de sus manos. Se habla por lo tanto, de la configuración del currículum como el proyecto académico-administrativo instaurado por el Estado, que regula ese ejercicio docente.

Después de este recorrido teórico, el tercer capítulo, “Cómo se conceptualiza y cómo se desarrollan algunas estrategias de aprendizaje en el aula escolar: una investigación de campo”, permite visualizar de un modo concreto, la problemática del aprendizaje que se vive en una institución educativa, que se presenta a través de las respuestas dadas en un cuestionario aplicado al personal docente de la Escuela Telesecundaria N° 257 “Benito Juárez García”. Se contemplan dos causas de esta problemática: 1) la escasa formación pedagógica de los docentes, particularmente en la teoría cognoscitiva del aprendizaje y en el constructivismo, que configuran el marco teórico-conceptual del plan de estudios de telesecundaria; y 2) las deficiencias que los estudiantes presentan en dos competencias de comunicación básicas: la lectura y la escritura. También se alude al origen de esta modalidad educativa en México, y se describen sus características específicas, para dar un contexto histórico del marco en el que se desenvuelve la población magisterial objeto de este estudio de campo.

Por ser muy reducida la población docente de la escuela estudiada se eligió realizar una interpretación cualitativa, y no de orden estadístico. El método hermenéutico analógico, desarrollado por el filósofo y filólogo mexicano Mauricio Beuchot, permite analizar las respuestas dadas, pero también posibilita interpretar las omisiones, los silencios, lo que no dijeron los profesores, a través de ubicar en un contexto a los actores de este acto hermenéutico, a saber: el texto (constituido por los cuestionarios), el actor (que son los docentes interrogados) y el intérprete (que son las autoras de esta tesis). Beuchot sostiene que para evitar una

interpretación equívoca, ha de realizarse una interpretación ubicada en un contexto, que lleve a la traducción de lo expresado por el autor del texto, así como que el intérprete sea capaz de penetrar con sutileza en el sentido relevante del texto.

La traducción de lo expresado por los docentes se realiza en la interpretación misma de los cuestionarios. Entre sus respuestas se encuentran elementos notables, como la mención de las estrategias que ellos emplean en el aula de clases, que coinciden con algunas que se desarrollan en el último capítulo, y son las siguientes: el resumen, el subrayado; la lectura dinámica, la lectura comentada, la lectura en voz alta, la lectura colectiva.

De esta manera, en el cuarto capítulo, “Formación de competencias de lenguaje a través de estrategias básicas de lectura y escritura para la obtención de conocimientos significativos y la reconstrucción de éstos”, se explica que las estrategias de aprendizaje consisten en una secuencia de procedimientos o actividades tendientes al logro de aprendizajes significativos. De tal suerte que las técnicas que se mencionaron por parte de los profesores se enfocan de un modo integral, haciendo énfasis en la planeación y organización que debe realizar el docente, desde luego, con la participación interesada y activa de los alumnos. También se exponen algunas sugerencias prácticas para un logro eficaz de dichas actividades.

Es necesario enfatizar que se conceptualiza a la lectura como parte de un proceso psicolingüístico (en el que se entrelazan procesos mentales superiores, como el pensamiento, la memoria y la creatividad), ligado de manera indisoluble con la escritura. Con fines expositivos la lectura y la escritura se tratan por separado. En primer lugar, se aborda el concepto de lectura no sólo como la interpretación de signos, sino como la comprensión de lo que un texto expresa, a partir de los conocimientos previos del lector y del objetivo que éste se plantee al leer; es decir, la lectura significa la posibilidad de acceder a otros conocimientos; de transportarse en el tiempo y en el espacio a la visión que otras personas han tenido del mundo, de la naturaleza, de la vida, tanto propia como de otros; de los avances científicos, de la ficción, de la belleza o del horror que se narra a través del lenguaje escrito.

Por otro lado, en la escritura existen tres elementos: qué escribir, cómo escribir y por qué escribir. El primero involucra la valoración del texto; el segundo alude al manejo de los recursos gramaticales y de redacción; el tercero implica las actitudes que se han de mostrar, esto es, lo que el escribiente piensa, busca y siente acerca de la escritura. Para que dicha escritura sea más elaborada se citan los géneros que, se acuerdo a la experiencia docente con la que se cuenta, más interesan a los adolescentes escolares, los cuales son: los expresivos (la carta, el

diario, la biografía); los creativos (el cuento, la fábula); los informativo-referenciales (el telegrama, la crónica, los reglamentos). Posteriormente se expone cómo realizar textos académicos, tales como: a) redacción de ideas principales; b) resumen; c) síntesis; d) cuadro sinóptico; e) mapa cognitivo y mapa conceptual; f) apuntes; g) cuestionario; h) acordeón. Al término de la definición de cada uno de los textos anteriores se incluyen sugerencias prácticas para su aplicación en el aula de clase.

Como producto de la confluencia de las competencias en lectura y escritura, se expone una forma de lograrlo, a través de la investigación documental. Posteriormente, se habla de la exposición como una estrategia para el desarrollo del lenguaje oral, pero en el que están presentes también la lectura y la escritura.

Conviene resaltar que se centró la atención en las competencias básicas del aprendizaje del lenguaje a través de la lectura y escritura por considerarse que éstas conforman herramientas comunicativas que el estudiante empleará a lo largo de su vida, dentro y fuera del ámbito escolar.

Cabe destacar que los procedimientos descritos en este último capítulo (resumen, esquemas, cuadro sinóptico, subrayado, apuntes, mapas conceptuales, entre otros) forman parte de lo que Monereo considera –y que las autoras comparten– como procedimientos interdisciplinarios o de aprendizaje, esto es, que son aplicables en diferentes disciplinas. Puede afirmarse que ésta es la contribución que esta tesis hace a la Pedagogía: la descripción de estos procedimientos bajo la perspectiva que da haberlos puesto en práctica con resultados efectivos.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación, y que exhiben los logros y limitaciones que las autoras reconocen haber tenido tras la culminación de esta tesis.

Contenido

Introducción	5
Contenido	12
CAPITULO I: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN	14
1.1. Introducción	15
1.2. Neoliberalismo y globalización	16
1.2.1. Antecedentes históricos	17
1.2.2. Características del neoliberalismo.....	17
1.2.3. El papel de los países industrializados en la economía de los países débiles.....	19
1.3. Repercusiones político-sociales.....	21
1.3.1. El concepto de soberanía en este contexto	21
1.3.2. La situación política en el marco de la globalización	23
1.3.3. La situación social en el marco de la globalización	25
1.3.4. La aplicación de las políticas neoliberales en México.....	27
1.4. El papel de la cultura y las políticas educativas a partir de la globalización	31
1.4.1. Conceptualización de cultura.....	31
1.4.2. Efectos de neoliberalismo y la globalización en el medio educativo	38
1.4.3. La situación educativa en México en el sexenio de Vicente Fox.	41
1.5. Conclusiones	48
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	49
2.1. Introducción	50
2.2. Teoría cognoscitiva en el proceso de adquisición del conocimiento.....	51
2.2.1. Antecedentes	51
2.2.2. Periodos y estadios del desarrollo intelectual: teoría piagetiana.....	54
2.2.3. Los procesos cognitivos	63
2.2.4. Otros aportes	71
2.3. El constructivismo pedagógico	75
2.3.1. Origen y antecedentes	75
2.3.2. Definición, teorías y conceptos.....	76
2.3.3. El proceso enseñanza-aprendizaje dentro de esta perspectiva.....	77
2.3.4. Los elementos de la metodología.....	87
2.4. Conclusiones	99
CAPITULO III: CÓMO SE CONCEPTUALIZAN Y CÓMO SE DESARROLLAN ALGUNAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA ESCOLAR: UNA INVESTIGACIÓN DEL CAMPO	102
3.1. Introducción	103
3.2. Metodología del trabajo	103
3.2.1. Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿originadas por carencias en la formación docente?.....	104
3.2.2. Semblanza histórica de la telesecundaria.....	106
3.2.3. Población estudiada: profesores de telesecundaria.....	107
3.3. Interpretación hermenéutica-analógica de la información proporcionada por los cuestionarios dirigidos a docentes	108
3.3.1. Objetivo de la investigación de campo	108

3.3.2. La hermenéutica analógica como modelo de interpretación	108
3.3.3. Interpretación de las respuestas dadas a través de los cuestionarios...	111
3.3.4. Recapitulación.....	115
3.4. Conclusiones.....	117
CAPITULO IV: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS BÁSICAS EN LECTURA Y ESCRITURA PARA LA OBTENCIÓN DE CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS.....	118
4.1. Introducción	119
4.2. Estrategias de aprendizaje	121
4.2.1. Estrategia lectora	121
A. Propuesta de fomento a la lectura.....	123
B. Estrategias de comprensión lectora.....	133
4.2.2. Estrategia de la expresión escrita.....	147
A. Fomento a la escritura.....	150
B. Producción de textos académicos.....	159
C. Estructura del párrafo.....	173
4.2.3. La investigación documental	175
4.2.4. La exposición	180
4.3. Conclusiones	183
CONCLUSIONES FINALES.....	185
ANEXOS	188
Anexo A.....	189
Anexo B.....	193
Anexo C.....	197
BIBLIOGRAFÍA.....	199

CAPÍTULO I: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

1.1 Introducción

El presente capítulo encuadra el objeto de estudio de este trabajo: una metodología del aprendizaje para la obtención del conocimiento en estudiantes, por parte de los docentes de telesecundaria, en un contexto histórico-social, en el contexto de las políticas económicas mundiales del capitalismo neoliberal, y de los efectos de la globalización en diversos ámbitos de las sociedades, incluyendo la cultura y la educación, factores éstos que influyen en la conceptualización, desarrollo y resultados de las políticas que se aplican en las instituciones educativas.

No se ignora el hecho de que la educación tiene un peso muy importante en el desarrollo de cualquier país, pero, por otro lado, se señala que la pobreza, el desempleo y la exclusión de grandes grupos de la sociedad (principalmente mujeres, niños e indígenas) en el acceso a los bienes –materiales y culturales– que la humanidad ha producido se debe a la aplicación de los criterios de los dueños del capital, en diversos órdenes: la economía, las finanzas, la política, la sociedad, la cultura y, por supuesto, la educación.

Se considera que el acceso a la educación, en tanto derecho universal de los seres humanos, debe ser auspiciado por el Estado. De ahí el interés en las escuelas públicas, por ser éstas las requeridas por la mayor parte de la población, y las que podrían hacer prevalecer el nacionalismo ante otras instituciones escolares que guardan un vínculo estrecho con las medidas neoliberales. Y dentro de las escuelas públicas, la investigación se enfoca hacia la educación secundaria. Se centrará la atención en ésta ya que se considera que la educación secundaria ha de poseer un carácter propedéutico académico, “lo que reclama un currículum peculiar y un cierto nivel de exigencia”.¹

Específicamente la modalidad de la telesecundaria se considera que posee grandes posibilidades como opción para que los adolescentes ejerzan su derecho a ser educados, pues reúne condiciones materiales y de orden académico favorables para brindar una educación accesible, gratuita y laica, como se describe en el último apartado de este capítulo.

¹ GIMENO Sacristán, José, La educación obligatoria: su sentido educativo y social. 2001. p. 80.

Hay coincidencia con Gimeno Sacristán, al afirmar que “es función de la Pedagogía provocar un distanciamiento entre el que mira lo que le rodea y su entorno, para que la inserción en la cultura sea reflexiva.”² En otras palabras, se propone que, a través de la inclusión de los sujetos en la escuela:

- los jóvenes puedan y deban ser educados;
- esta educación posibilite y potencialice sus diversas capacidades;
- adquieran los saberes necesarios para subjetivar la cultura, y puedan, de esta manera, mejorar su condición humana y la sociedad en la que se encuentran.

1.2. Neoliberalismo y globalización

1.2.1. Antecedentes históricos

“El liberalismo económico”, antecedente del neoliberalismo, se produce al finalizar la Segunda Guerra Mundial y hasta mediados de la década de 1960-1970, “consistió en una dinámica expansión de la acumulación de capital correspondiente con el crecimiento a la demanda agregada”³. Este período se caracterizó por la internacionalización y la afirmación hegemónica del capital estadounidense; basado en su superioridad productiva y en la imposición del dólar como instrumento internacional de cambio.

Tal circunstancia permitió al vecino país del norte determinar el reordenamiento de la economía mundial que dio como resultado, además de los antes mencionados, la división internacional del trabajo, debido a las desigualdades en el desarrollo económico de las naciones; normas para la comercialización internacional y la integración de corporaciones financieras. El efecto directo fue la aceleración del proceso de monopolización y transnacionalización de la economía.

Todo ello pactado en la conferencia de Breton Woods en 1944 –antes de finalizar la Segunda Guerra Mundial-; los países capitalistas establecieron reglas internacionales para sus relaciones económicas:

- a) Liberar de todo proteccionismo nacional al comercio, esto es, suprimir toda barrera arancelaria que dificultara el flujo de las exportaciones mundiales. En 1947 se firmó el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT, por sus

² Ídem. p. 104.

³ GONZÁLEZ Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.), México Hoy. 2000. p. 22.

siglas en inglés), con lo que se pretendió conseguir la reducción y eliminación de derechos de aduana y otras barreras comerciales.

- b) Suprimir los “obstáculos monetarios a la circulación internacional de capitales, se crea el Fondo Monetario Internacional para financiar aquellos déficit en balanza de pagos que pudieran restringir o impedir las remesas de utilidades o provocar alteraciones graves en la paridad de las monedas del sistema respecto al dólar”.⁴

Se configura así el liberalismo económico. Y aunque en este periodo crece la industrialización de los países llamados periféricos, especialmente en Asia y América Latina, no por ello la clase trabajadora se beneficia. Simultáneamente a esto “se verifica el desmantelamiento progresivo de los sistemas de producción nacional centralizados y su recomposición como elementos constitutivos de un sistema mundial de producción integrado”.⁵

Ya en esta etapa, Margaret Thatcher y Ronald Reagan imponen medidas de *estabilización económica*, que propician la venta casi absoluta de paraestatales y una austeridad que desintegra a los Estados benefactores. Esto es, en términos generales, que el Estado se queda prácticamente sin compañías en las que era accionista y administrador; además, de disminuir el gasto público y provocar el agotamiento de los programas de bienestar social.

1.2.2. Características del neoliberalismo

Carlos M. Vilas afirma que:

además de achicarse por la vía de las privatizaciones y la desregulación, el Estado reorientó su intervención hacia la promoción de las elites empresariales más ligadas a los sectores transnacionalizados de la economía, abandonando o dedicando un interés secundario, y por lo tanto recursos más exiguos, a la creación de condiciones que permitan al resto de la sociedad insertarse en la nueva etapa, o defenderse de sus efectos más nocivos.⁶

Por ejemplo, en el ámbito laboral las políticas gubernamentales “promueven la desregulación del mercado de mano de obra, empleos de medio tiempo, jubilación anticipada y la imposición de los llamados recortes salariales *voluntarios*”⁷;

⁴ Ídem. pp. 23-24.

⁵ SAMIR Amin, “El futuro de la polarización global”, en GONZALEZ Casanova, Pablo et. al. El mundo actual: situación y alternativas. 2002. p. 8.

⁶ VILAS, Carlos M. “América Latina y el “nuevo orden mundial””, en GONZALEZ Casanova, Pablo et. al., Op. cit. p. 353.

⁷ CHOSSUDOVSKY, Michel, Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial. 2002. p. 9.

permiten la eliminación de seguros médicos que pagaban las empresas y la afectación de categorías; el seguro de desempleo y los fondos de pensión pierden terreno en los países que los habían creado. Se compactan o se cierran fábricas, se empuja a la quiebra a empresas pequeñas y medianas; se despide a trabajadores profesionales y a empleados públicos. Esto es, se niegan los derechos laborales conquistados por los sindicatos, violando de esta manera los contratos colectivos.

Asimismo, se reforma el marco constitucional y jurídico de los países para ceder los derechos de la Nación sobre el subsuelo y el espacio aéreo; e igualmente se desconocen las antiguas formas de tenencia de la tierra. Es decir, los Estados nacionales se transforman en Estados subordinados a los capitales externos e internos, dispuestos a cumplir cualquier decisión de éstos.

Se asientan las bases de la llamada *globalización de la economía*, que tiene su origen en 1980 a raíz de la revolución tecnológica-informacional, en la creación y control de la biotecnología, la tecnología espacial y las nuevas. Obedece al objetivo de homogenizar la economía mundial y a la creación de una nueva división internacional del trabajo. Es por tanto, la internacionalización en mayor grado de la economía preponderantemente abierta con grandes y crecientes flujos de mercancías, sumándose en estos momentos además, las nuevas tecnologías y la inversión de capital entre las naciones como nunca antes.

Se profundiza así,

la tendencia a la especialización y a la división internacional del trabajo, resultado no de fuerzas automáticas o de imperativos estructurales, sino de negociaciones que penden de las correlaciones de fuerzas domésticas e internacionales. Se trata de fenómenos de interacción política y no de fuerzas o leyes naturales de la economía o de la tecnología.⁸

De esta forma, las negociaciones que se emprenden para la repartición internacional del trabajo y la cada vez mayor especialización en el trabajo se manifiestan en la industria instalada en el Sudeste Asiático, Europa Oriental, China y Latinoamérica, ya que además de productores primarios estos países son también ahora, productores de manufacturas mundiales. La intención de los industriales al trasladar la planta de producción a países tercer mundistas es obtener mano de obra barata. Este fenómeno se inicia en los 60's y 70's en el Sudeste Asiático (Hong Kong, Singapur, Taiwán y Corea del Sur) principalmente para la *manufactura de trabajo intensivo* (industria del vestido y ensamble electrónico).

⁸ SAXE Fernández, John, Imperialismo, globalización y poder.
http://www.odiseo.com.mx/2004/07/02hernandez_conocimiento.htm.2004.

De este modo, el *libre mercado* no significa simplemente el libre comercio, sino y principalmente, la inmovilidad de la mano de obra en los países donde se pagan bajos salarios. Así, las políticas sobre la mano de obra barata consisten -dentro de las economías individuales del tercer mundo.- en la consolidación de una mano de obra industrial barata, estable y disciplinada dentro de un medio político-social *seguro*. Por lo que cada vez es mayor la manufactura que se concentra en las zonas antes citadas, pues en los países pobres abunda la población que oferta su trabajo por un ingreso mínimo. Para lograr esta industria de mano de obra barata es preciso destruir la manufactura nacional para el mercado interno.

Estas medidas deterioran el mercado interno, provocan una contracción de los costos laborales y el descuido en la inversión en infraestructura social en aspectos como la formación y capacitación de recursos humanos. Además se observa una disminución en la calidad del trabajo, el aumento del desempleo abierto y el crecimiento del sector informal.

Esto repercute en el poder adquisitivo y en el nivel de vida de la población, negando con ello el derecho de todo individuo a cubrir sus necesidades prioritarias, entre las que se encuentra la educación. Una educación humanista, donde se promueva una cultura general que genere el encuentro del humano consigo mismo, es decir, una educación formativa de individualidades y de intergrantes de una sociedad en evolución por ellos mismos.

La educación, el conocimiento y hasta la misma cultura se han puesto al servicio de los grandes monopolios y de los organismos internacionales. Específicamente, el conocimiento científico y sus aplicaciones en el campo tecnológico dentro de la computación, de las telecomunicaciones, y otras áreas, han servido para lograr que maquinarias de uso múltiple integradas en cadenas productivas diseñadas por sistemas expertos y por la inteligencia artificial tomen los espacios de los trabajadores, produciéndose un alto nivel de desempleo. De esta forma, “las innovaciones de alta tecnología... representan en el capitalismo global, un poderoso instrumento de control y supervisión empresarial operado a nivel mundial”.⁹

1.2.3. El papel de los países industrializados en la economía de los países débiles

Ante esta situación, surge la siguiente interrogante: ¿cómo puede entenderse el predominio de unos cuantos países sobre la mayoría? Samir Amin explica que se debe a la capacidad de esas regiones centrales industrializadas para competir en el mercado mundial, capacidad que se debe a factores históricos en el orden

⁹ Ídem. p. 108.

económico, político y social, que se desarrollan en los que él denomina monopolios, y que describe de la siguiente manera:

1. El monopolio tecnológico, en el que se invierten muchos recursos, y que cuenta con el apoyo del Estado.
2. Control de mercados financieros mundiales:

hasta hace poco, la mayor parte de los ahorros de una nación sólo podían circular dentro del ámbito –en gran medida nacional- de las instituciones financieras. Hoy estos ahorros son manejados de manera centralizada por instituciones cuyas operaciones se desarrollan en escala mundial. Hablamos del capital financiero, el componente más globalizado del capital.¹⁰
3. Monopolios de acceso a los recursos naturales del planeta: las consecuencias de la deforestación y la degradación del ambiente afectan a todo el mundo, pero sólo algunos países toman medidas para frenar estos fenómenos.
4. Monopolios de medios de comunicación: se muestran a través de políticas que uniforman las distintas culturas, y como instrumentos de manipulación política, en deterioro de las prácticas democráticas.
5. Monopolios de armas de destrucción masiva: campo en el que se reconoce la supremacía de Estados Unidos.

Éstos se constituyen como un todo, regido por la ley del valor globalizado.

La ley del valor es la expresión condensada de todas estas condiciones, a duras penas la expresión de una racionalidad económica objetivamente *pura*. Todos estos procesos, su condicionamiento, anulan el impacto de la industrialización de las periferias, devalúan su trabajo productivo y sobrevaloran el supuesto valor agregado a las actividades de los nuevos monopolios, de los cuales los centros extraen beneficios. El resultado es una nueva jerarquía en la distribución del ingreso en escala mundial, más desigual que nunca antes, la cual subordina las industrias de las periferias, reduciéndolas a la categoría de subcontratadas. Éste es el nuevo cimiento de la polarización, presagio de sus formas futuras.¹¹

En este momento vale mencionar lo expuesto por Pablo González Casanova cuando habla de las catástrofes que sufre la población mundial, pues éstas son el resultado de la “reorganización del poder en el plano global, y de la combinación funcional del poder financiero, político y militar, con complementos riquísimos en el campo de lo imaginario y de la guerra por las ilusiones”.¹²

¹⁰ Samir Amin. Op. cit. p. 9.

¹¹ Ídem. p. 10.

¹² GONZÁLEZ Casanova, Pablo et. al. Op. cit. 2002. p. 50.

En este orden de ideas sobre el actual modelo económico, el politólogo Luis Javier Garrido afirma que la globalización alcanza la eficiencia económica, escudándose en nociones como *modernidad* o *la sociedad tolerante*. Señala:

es un paradigma montado sobre varias falacias, mitos o slogans, como que es un fenómeno nuevo, homogéneo y homogeneizante que conduce a la democracia, el progreso y el bienestar universal; que acarrea la desaparición progresiva del Estado y que los actuales procesos de regionalización, tipo Tratado de Libre Comercio (TLC), y sus impactos sobre las sociedades y dentro de ellas sobre sectores vitales, o son consecuencia de la globalización o inevitablemente conducen hacia ella.¹³

Por lo anterior puede inferirse que el capitalismo neoliberal ha deteriorado las condiciones de vida de la mayoría de la población mundial, y niega oportunidades de crecimiento de los individuos y de los pueblos, haciendo notoria la supremacía de la economía sobre cualquier otro ámbito de las sociedades, con especial repercusión en los países dominados. Los efectos políticos y sociales serán descritos a continuación con mayor detenimiento.

1.3. Repercusiones político-sociales

Los gobiernos del mundo han aceptado las reglas dictadas por los organismos financieros (FMI, BM y la OMC), las cuales propician el ambiente adecuado para las transnacionales y las corporaciones financieras; pero además, constituyen un nuevo marco intervencionista que socava la soberanía de los Estados.

1.3.1. El concepto de soberanía en este contexto

La soberanía lograda por los Estados modernos no fue tarea sencilla, pues “se constituyó en territorios mutuamente excluyentes, y en la concentración de la soberanía en las naciones”¹⁴, Es decir, a lo largo de la historia los gobiernos y los pueblos lucharon por obtener un territorio, emprendieron guerras durante siglos y se firmaron tratados que muchas veces fueron violados, todo para conseguir un territorio propio, definido, nacional, que pudiera gobernar con autonomía.

Se pensó que poseer un territorio nacional era un recurso para conquistar la soberanía, y aunque es una condición necesaria no es suficiente para ejercerla plenamente.

¹³ Cfr. GARRIDO, Luis Javier, “La crítica del neoliberalismo realmente existente” en CHOMSKY, Noam, Heinz Dieterich Steffan. La sociedad global: educación, mercado y democracia. 2001. p. 8.

¹⁴ SASSEN, Saskia, ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización. 2001. p. 22.

En el ámbito interestatal, soberanía era la independencia de acción, reconocida por los otros Estados, que tenía la persona que gobernaba sobre un territorio. Soberano puede ser no solamente la persona que está al frente del gobierno, sino también el pueblo, el conjunto de ciudadanos de un Estado¹⁵

Así el artículo 1° de la Carta de las Naciones Unidas “establece como uno de sus propósitos el desarrollo de las relaciones amistosas entre los Estados... basadas en el respeto de los principios de igualdad, de derechos y de autodeterminación de los pueblos”.¹⁶

Hoy en día, las fuerzas que dirigen la economía global promueven la desvinculación de la soberanía con el territorio. Las empresas pueden operar a través de las fronteras “y, ciertamente, para muchas, eso es lo único que significa la globalización”.¹⁷

Entonces, en teoría, la soberanía es el poder de decisión, de acción y construcción de los gobernantes a partir de las necesidades de la población, dentro de un territorio determinado, que tendría que ser reconocida y aceptada por los otros Estados.

No permiten que sean los Estados quienes determinen las reglas en su territorio. Ello es demostrable, según Saskia Sassen, con los tres componentes de la geopolítica internacional actual, que se refieren a:

- los territorios reales en los que gran parte de la globalización se materializa en procesos e instituciones específicas
- un nuevo régimen jurídico para regular las transacciones económicas transfronterizas
- el creciente número de actividades económicas que tienen lugar en el ciberespacio.

Sobre estos tres componentes de la geopolítica global que rigen al mundo en la actualidad, la autora analiza, deduce y cuestiona; respecto al primero, si las fronteras se han abierto para la comercialización y para todo tipo de transacciones ¿qué clase de territorialidad representa esto?; en cuanto al segundo, opina que es una pasión un tanto peculiar por la legalidad; impulsa la globalización de la economía corporativa; y en el tercer elemento, señala que el ciberespacio

¹⁵ HELMUT, Schoeck, Diccionario de sociología. 1985. p. 658.

¹⁶ Ídem. p. 22.

¹⁷ Ídem. p. 24.

desborda toda la jurisdicción territorial existente; ya que esta creciente virtualización de la actividad económica, sobre todo en las industrias de la información puntera, tales como las de servicios financieros y las de servicios corporativos especializados, pueden estar contribuyendo a una crisis en el control que trasciende la capacidad tanto del Estado como del aparato institucional de la economía.

Los tres factores describen la incursión de la economía global en los territorios nacionales, y exhiben abiertamente que los países subordinados pierden en soberanía lo que gana la economía global para el tránsito de sus mercancías. De tal suerte que los espacios que se fueron ganando en el transcurso de la historia en materia de soberanía se ha reducido bajo el esquema globalizador.

Otro rasgo de la soberanía que se difundió ampliamente a finales de la Segunda Guerra Mundial es el que radica en la voluntad popular, lo que legitimó a los gobiernos de aquellos tiempos. En “la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, art. 21 (3), se afirma que la voluntad del pueblo deberá ser la base de la autoridad del gobierno a través de las elecciones...”¹⁸ Por lo que los espacios que se fueron ganando en el transcurso de la historia en materia de soberanía se han reducido en el esquema globalizador.

Entra en escena, bajo como parte de la democracia, la participación de los ciudadanos en las urnas; como acto elemental pero no suficiente para el ejercicio de ésta, pues una sociedad es democrática fundamentalmente cuando participa activa y significativamente en la conducción de sus asuntos, se define incluyente, implica la participación en un patrimonio común, como lo manifiesta el significado de república en su acepción más literal de *res publica* o ‘cosa de todos’. Pero, “... la idea de que la patria es de todos no funciona cuando existe la evidencia de que tiene dueños”¹⁹, y que estos dueños dirigen y determinan los destinos de la población mundial.

Para tener una visión general del origen del actual modelo económico, se hace un breve apunte de la constitución de los sistemas políticos contemporáneos.

1.3.2. La situación política en el marco de la globalización

A partir de la revolución industrial –a lo que se llamó modelo clásico- las periferias (Asia, África y América Latina) siguieron siendo rurales, por lo que su labor en la división internacional del trabajo era a través de la agricultura y la minería. La otra

¹⁸ SASSEN, Saskia, Op. cit. p. 22.

¹⁹ GONZÁLEZ Casanova, Pablo, Op. cit. 2002. p. 353.

parte del mundo la componían los países centrales, obviamente los industrializados, bajo la figura de sistemas nacionales centralizados. Estas dos características de polarización definen el sistema mundial -aproximadamente de 1800 y hasta después de la Segunda Guerra Mundial-; y determinan los ideales de liberación nacional y de modernización.

En la posguerra (1945-1990) se produce la decadencia del modelo clásico, se industrializan las periferias (Asia y América Latina). Se gestan los Estados nacionalistas, que aceptan con agrado las llamadas alianzas populares, que obtenían en esos momentos logros para la clase trabajadora y campesina, así como para los sectores medios, y aún cuando fueron limitados, señala Sassen, *garantizaban* los derechos sociales, políticos y civiles de sus pueblos, dieron a los Estados una autonomía y una base social que se resquebrajaron en los 60's y muy en especial en los 80's.

Una de las explicaciones de la desaparición de los Estados nacionalistas, según Guillermo O'Donnell, es que cayeron en ineficiencias y corrupción, por lo que algunos fueron reemplazados por dictaduras burocrático-militares que se aliaron a la burguesía local y metropolitana.

Surge así el neocolonialismo y sus formas antiguas de control; en el Tercer Mundo el Estado además de "unificador y conciliador", participa como Estado represor. Los gobiernos que se habían instituido de forma democrática, o la asunción de los mismos por movimientos sociales, fueron depuestos o derrocados por los gobiernos imperialistas. Baste recordar que en Chile, en 1973, fue derrocado el Presidente Salvador Allende por el ejército pinochetista auspiciado por E. U.; en Nicaragua en 1990 el gobierno Sandinista, emanado de una larga lucha guerrillera, es depuesto a través de la *contra* nicaragüense, que obtuvo recursos del gobierno norteamericano financiado a través de la venta de armas de éste a Irán.

Más tarde, los Estados burocrático-militares son sustituidos por gobiernos neoliberales. De este modo, la autonomía y la soberanía incipientes que habían alcanzado los Estados Nacionalistas se cancelan bajo este sistema, llamado *Nuevo Orden Mundial* o *Neoliberalismo*.

De este modo, en los 80's, los discursos sobre soberanía sonaron a retórica pura, ya fuera en voz de Margaret Thatcher, del presidente en turno de E. U. o de los últimos presidentes populistas, pues los avances que se habían obtenido en esta materia, ya no eran concordantes para el contexto imperante. De tal forma, la *no-intervención* y la *libre determinación de los pueblos*, contenida en la Carta de las

Naciones Unidas, sufrieron reveses debido a que algunos gobiernos se ampararon bajo este manifiesto y violaban derechos individuales y ciudadanos. Ante este panorama, los seguidores del neoliberalismo tuvieron carta abierta, y declararon que no permitirían la violación de los derechos humanos, creándose así, la intervención de las potencias en los países que ellos creyeran conveniente.

Debido a lo anterior, la práctica de la soberanía queda a merced de lo que disponen las instituciones internacionales. Por ejemplo: la Unión Europea posee un enorme poderío, al grado de ser ésta quien distribuye recursos, mercados y utilidades; e igualmente, las compañías transnacionales controlan la producción de agricultores y granjeros, así como las actividades de sindicatos y algunos grupos de ecologistas. En cuanto al FMI, influye considerablemente en el gasto público en muchos de los países, en la devaluación de su moneda, en la eliminación de sus programas de salud, de educación y de vivienda; esto es, en la disminución y eliminación del presupuesto del *bienestar social* de los países deudores.

En este momento, las ideas de *soberanía*, de *Estados-nación*, de *corrientes nacionalistas* o de *corrientes antiimperialistas*, resultan desgastadas. Los derechos de los pueblos se han contraído exclusivamente hacia los derechos de los individuos; la *justicia social* se encuentra en desprestigio y sólo se habla de *justicia*. Se cancela el bien colectivo y sólo se atienden *los derechos del individuo*²⁰. De tal manera que el planteamiento de los problemas y la “solución” de los mismos los determina el grupo hegemónico y no la colectividad, no la sociedad en su conjunto.

Así, los derechos de los individuos, la lucha contra el totalitarismo, el narcotráfico o el terrorismo tienen jueces y ejércitos mundiales, pues las naciones desarrolladas se reservan el derecho a decidir y a actuar para todos. Ejemplos concretos de este intervencionismo en la actualidad son: la condena que se hace a la violación de los derechos humanos en Cuba y su régimen; el derrocamiento de Hussein y la implantación de un gobierno espurio en Irak, los intentos por hacer renunciar o derrocar a Hugo Chávez en Venezuela; los conflictos de Irak-Kuwait y Palestina-Israel; la lucha contra el narcotráfico en Latinoamérica y muy en especial en Colombia y México. Y ¿quién somete a juicio a los Estados Unidos, a la Comunidad Europea y Japón?

1.3.3. La situación social en el marco de la globalización

²⁰ Al respecto el Sucomandante *Marcos* expone: “campeona de la doble moral, la derecha pretende imponer a la sociedad (...) un sistema de valores basado en el sectarismo en lugar de la inclusión” Cfr. “Leer un video. Primera parte”. <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/20/009n3pol.php?origen=index.html&fly=1>.2004.

Así las cosas, las decisiones son tomadas por las altas esferas del poder; los ciudadanos del mundo, es decir, los ciudadanos comunes, sólo participan en la parte operativa, en la industria con su mano de obra o produciendo ideas que sirvan a quien les paga. Se genera con ello una gran explotación, pobreza extrema, exclusión y desigualdad, y donde hay desigualdad económica y social no puede hablarse de democracia.

De esta manera, la pobreza se distribuye en los países del Tercer Mundo en sectores muy amplios de la población, no sólo sobre los más pobres sino también entre la clase media -que en el caso de México había tenido medio siglo de crecimiento en los regímenes populistas o socialdemócratas, y de lo que se hablará más adelante. Pero “todavía hay quienes tratan de sostener ... que la pobreza y la extrema pobreza tienden a disminuir en el mundo, es el caso del Informe sobre el desarrollo mundial de 1990 dedicado precisamente a La Pobreza y publicado por el Banco Mundial”²¹.

Otros estudios, como el realizado por el Instituto de Nutrición de Centroamérica y de Panamá (INCAP) valoró que el 50% de la población vive en condiciones de extrema pobreza, y que por supuesto en poblaciones rurales la situación se agudiza, aseguran que

13 de cada 100 niños menores de 5 años mueren de enfermedades relacionadas con la malnutrición. Otros estudios estiman que 20 000 guatemaltecos mueren de hambre cada año, que más de 1 000 niños murieron de sarampión solamente en los primeros 4 meses de 1990, y que la mayoría de los 4 millones de niños de Guatemala no reciben ningún tipo de protección, ni siquiera para los derechos más elementales.²²

La situación no ha mejorado en lo que va del siglo XXI. Encuestas más recientes citadas por Chossudovsky, realizadas en Latinoamérica, indican que el 60% de sus habitantes no consumen el requisito mínimo de calorías y proteínas. La situación de África Subsahariana y del Sudeste de Asia es todavía más preocupante, pues la mayor parte de sus pobladores padecen de subalimentación crónica.

Otras consecuencias de las políticas sociales de la globalización son: el cierre de clínicas de salud; el resurgimiento de enfermedades infecciosas como la tuberculosis, la malaria y el cólera. Y aunque el Banco Mundial y las Naciones Unidas señalan un descenso de la mortalidad infantil en un tercio o la mitad en el África Subsahariana, la realidad es que la pobreza ha aumentado y los programas de salud pública se han derrumbado; en sus informes dejan de mencionar que el cierre de clínicas y el despido masivo de profesionales de la salud, sustituidos en

²¹ GONZÁLEZ Casanova, Pablo, Op. cit. 2002. p. 48.

²² CHOMSKY Noam, Los vencedores. 1996. p. 18.

muchas ocasiones por semianalfabetos, responsables de recopilar los datos de mortalidad. Esa es la razón por la que el cómputo se ha reducido, pues no existen datos confiables sobre mortalidad y morbilidad. Así el Banco Mundial y las Naciones Unidas tergiversan las estadísticas del sector salud.

Además, al hablar de la pobreza a escala mundial, se cita la cifra del 20% como máximo. Por ejemplo, en Occidente la pobreza se mide sobre el gasto familiar para satisfacer el nivel de vida, considerando las necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, salud y educación; dan como hecho que se pueden cubrir con un dólar al día. En Estados Unidos se mide con criterios diferentes. “La Administración de la Seguridad Social estableció en los sesenta, un *umbral de pobreza* que consistía en ‘el costo de una dieta mínima adecuada, multiplicado por tres para cubrir gastos adicionales’²³. Esto es, mientras que en el vecino país del norte una familia de 2 adultos y 2 niños pasa el día con 11 dólares, en los países llamados del Tercer Mundo un dólar es suficiente, según el Banco Mundial.

Las situaciones y datos describen la situación a nivel mundial, a continuación se desarrolla brevemente lo que ocurre a nivel nacional.

1.3.4. La aplicación de las políticas neoliberales en México

¿Cuál es la situación en el país, en este marco? Regresando un poco en la historia, es posible ver que, en México, a mediados de los 40's²⁴, se discutía sobre las condiciones en que se ejercía el poder político y las consecuencias negativas de su concentración en un partido y un pequeño segmento de la sociedad; sobre las dificultades para llevar a cabo una política económica capaz de sostener el proceso de crecimiento de la producción y la persistencia de las desigualdades sociales.

Al final de esa década el país enfrentó presiones derivadas de un acelerado crecimiento poblacional y de profundas necesidades no resueltas. Por otro lado, había una situación política incompatible con la reforma económica necesaria para superar las dificultades y lograr un aumento en la producción y la creación de riqueza. Estos obstáculos se vincularon con la existencia de un grupo de empresarios que se asociaron con quienes detentaban el poder político, y gozaron así de beneficios en sus inversiones.

²³ CHOSSUDOVSKY, Michel, Op. cit. p. 41.

²⁴ Nos ubicamos en este periodo histórico, porque consideramos que es el momento en que el capitalismo encuentra las condiciones más propicias -tanto externas como internas- para desarrollarse.

La industrialización sustitutiva de importaciones y algunos componentes de las otras vías de promoción del crecimiento resolvieron esta situación. A la manera como se protegió la economía se le conoce como el desarrollo estabilizador. Pero hacia la segunda mitad de la década de los 70's, este modelo mostraba síntomas de agotamiento. A medida que esto ocurría y en el marco de los cambios que se operaban en el sistema financiero internacional, expresados en las consecuencias del rompimiento de los acuerdos de Breton Woods entre 1971 y 1973²⁵, la economía mexicana registró déficit fiscales ante la ausencia de una reforma fiscal que modificara el estado de las cuentas públicas y dejó casi igual la estructura de la distribución del ingreso.

A partir de 1982, la economía mexicana entró en una larga crisis que persiste ya por dos décadas. Esta situación se aprecia en la muy baja tasa de crecimiento promedio del producto, que es de apenas 2.4 por ciento en el periodo, marcada por fuertes fluctuaciones y episodios críticos como los registrados en 1982, 1983, 1986-1987, 1995 y 2001. Desde una perspectiva de largo plazo, que es la que debe adoptarse para apreciar y analizar las condiciones del dinamismo de una economía, podría decirse que se padece una *crisis de crecimiento*.²⁶

Al mismo tiempo, cambió la política económica en materia comercial y financiera con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte; se modificaron los derechos de propiedad, la aplicación de los programas de corte social y se privatizaron las empresas públicas.

La fragilidad fiscal es anterior a las dos últimas décadas, pero el endeudamiento externo y sus consecuencias en la generación y el uso de los recursos públicos constituyeron un factor de vulnerabilidad que no se ha revertido, a pesar de los fuertes ajustes económicos que se han realizado. Esto tiene que ver, además con la generación de una serie de cargas que se han hecho sobre el fisco, tales como el caso del salvamento bancario de 1995, por poner un ejemplo.²⁷

Esta situación económica tiene que ver con la relación de dependencia con Estados Unidos, pues como León Bendesky afirma, ésta data desde fines del siglo XIX, ya que con este país se concentra la mayor proporción de las corrientes del intercambio y es de donde proviene gran parte de la inversión extranjera. Desde 1994, cuando entró en vigor el Tratado de Libre Comercio, la dependencia ha tenido un impacto severo en la estructura sectorial de la producción y en su despliegue territorial. Aumentaron las exportaciones y fueron redituables mientras se sostuvo la expansión estadounidense de la década de los 90's, aunque cuando ésta se detuvo en 2001 mostró la debilidad interna y la tasa de crecimiento del PIB²⁸ no aumentó.

²⁵ Contexto descrito en el apartado anterior.

²⁶ BENDESKY, León, "México: ¿transición?", en SCHMIDT, Samuel (Coord.), La nueva crisis de México. p. 91. 2003.

²⁷ Ídem.

²⁸ "Producto interno bruto *per cápita*: el producto interno bruto (PIB) es el valor monetario de los bienes y servicios finales producidos por una economía (país en este caso) en un periodo determinado (generalmente

Durante los sexenios priistas de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, se establecieron las políticas neoliberales descritas en los apartados anteriores. Es decir, se privatizaron y desnacionalizaron riquezas naturales, empresas bancarias y de servicios; empresas del sector primario de la economía –agrícolas, ganaderas, industriales; de servicios públicos (transportes, de comunicación como la telefonía y el correo); y de salud.

De esta forma, la privatización y la desnacionalización generaron que parte del gasto público se destinara al pago de la deuda que estos gobernantes contrajeron con las instituciones financieras internacionales mencionadas en este mismo capítulo. Ese dinero antes se había asignado a salud, educación y desarrollo social. Como parte de los efectos colaterales de estas medidas, se reducen los ingresos indirectos de una parte de la población. Se da también una política de desconocimiento y regresión de los derechos laborales antes conquistados. Aunado a esto, el poder adquisitivo disminuye debido a las devaluaciones, y aumenta el desempleo.

Ante este sombrío panorama, en el primer proceso electoral del segundo milenio se vislumbra una opción de cambio a estas condiciones de vida, que se plasma en un candidato a la presidencia: Vicente Fox Quesada, postulado por el Partido Acción Nacional²⁹, quien en su campaña para ganar el puesto habló de sacar al PRI de Los Pinos. Y lo logró. Promoverse desde un gobierno local y anticiparse a los tiempos electorales de los partidos le permitieron a Fox mantenerse en la delantera e imponerse primero en las encuestas, luego como candidato del PAN y, al final, como el Presidente que derrotó por primera vez al PRI en 72 años.

Sólo hasta el año 2000 el PRI perdió las elecciones frente al PAN; pero, entonces, el programa social y económico que se había impuesto desde mediados de la década de los ochenta ya no se diferenciaba del que proponía la derecha, y ésta parece en verdad haber sido su heredera. El cambio ofrecido en las elecciones de 2000 aparece como un giro de 360 grados. Fox puede ser, así, visto como un continuador natural del modelo que de manera más acabada previó Carlos Salinas.³⁰

León Bendesky señala que el crecimiento, medido a través del PIB, durante la primera mitad del sexenio de Fox ha sido el más bajo en los últimos veinte años (del 0.8% entre 2001 y 2003). Agrega que no puede percibirse el cambio si no se crean los empleos necesarios para la población y la estructura de protección social se encuentra cada vez más debilitada.

un año), PIB *per cápita* es la división del PIB entre el total de habitantes de ese país”. Cfr. página web <http://www.cinu.org.mx/niños/html/actividad6.htm>.

²⁹ La imagen emblemática del PAN había sido hasta entonces de oposición al PRI, aunque en los últimos tiempos, sobre todo durante el sexenio de Salinas de Gortari, hubo un acercamiento en la implantación de las políticas económicas, financieras y sociales de corte neoliberal, al grado de afirmar que el PRI se las había robado.

³⁰ BENDESKY, León, Op. cit. p. 93.

Durante el 2004, y lo que ha transcurrido del 2005, la situación económica, financiera, política y social no ha cambiado en esencia. Por ejemplo, la OCDE pronostica³¹, de manera alarmante, que se requerirán dos centurias para que México logre un bienestar semejante al de los demás países integrantes de esa institución. Para expresarlo en términos numéricos, no basta un crecimiento del 4 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB), que fue el estimado para los años 2004 y 2005. Aunque para el 2006 se proyecta que el porcentaje de crecimiento será de 4.2, éste se mantendrá como promedio de crecimiento anual entre 2007 y 2010, que, de cualquier forma, sigue siendo una tasa muy baja para que México incremente su nivel de vida. Se requeriría de una tasa de crecimiento del 6 por ciento para disminuir la distancia entre el nivel de vida de los mexicanos y el de los países integrantes de dicho organismo.

Es digno de atención que lo expuesto por la OCDE, como organismo creado en las entrañas del neoliberalismo, propone como soluciones medidas de ese corte. Esto puede confirmarse con la *solución* a esos males: las llamadas reformas estructurales, que significan más de lo mismo, esto es: la reforma laboral (hacer más barato para los patrones la contratación y el despido de trabajadores); la apertura al capital privado del sector energético (petróleo y electricidad); y la reforma fiscal (como la aplicación del IVA a medicinas y alimentos).

Esta instancia reconoce que se mantendrá el elevado nivel de desempleo, mientras en 2004 la tasa fue de 3 por ciento, en 2005 se incrementa a 3.9, y se estima que en el 2006 se estancará alrededor del 2.8 por ciento.

A los problemas descritos con anterioridad se suma una marcada debilidad institucional y la irresponsabilidad política de los funcionarios públicos, como se puede constatar con esta muestra de la continuación de las políticas neoliberales aplicadas a las empresas públicas,

En 1982, cuando los neoliberales llegaron a Los Pinos, José Ángel Gurría afirmó que ese grupo, encabezado por Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari, iba a quedarse en el poder 25 años. México tenía entonces una crisis de deuda externa, más de mil 100 empresas pertenecientes al patrimonio nacional, y una clase media que demandaba grandes satisfactores. Un cuarto de siglo después, la deuda externa persiste como factor de empobrecimiento permanente, la clase media se ha reducido a su mínima expresión, y de las empresas públicas no quedan más de 10 (entre ellas Pemex y la Comisión Federal de Electricidad), pero de cada 10 mexicanos seis están en la ruina económica, 75 por ciento del dinero depositado en los bancos del país está concentrado en sólo 2.5 por ciento de las cuentas de ahorro, y los mexicanos que viven en Estados Unidos producen más millones de dólares que el conjunto de las exportaciones petroleras. En pocas palabras, los neoliberales devastaron a México por donde quiera que se examine el resultado final de sus 25 años.³²

³¹ Cfr. GONZÁLEZ Amador, Roberto, “Se requerirán 200 años para que México logre el bienestar: OCDE”, en La Jornada, 25 de mayo de 2005.

³² AVILÉS, Jaime, “Salinismo: tiempo transcurrido” en La Jornada, 11 de junio de 2005.

La realidad que se vive en México no difiere de la que se presenta en otros países dominados, por lo que se puede afirmar, junto a Pablo González Casanova que, en el contexto de los países periféricos, el discurso de la globalidad se está usando también para una *reconversión de la dependencia*. Afirma: “en las líneas esenciales del mundo actual es indispensable ver lo nuevo de la globalidad, pero también lo viejo; y en lo viejo se encuentra el colonialismo de la edad moderna, un colonialismo global que hoy es también neoliberal y posmoderno. La reconversión es en gran medida una recolonización”.³³ Esto es,

El nuevo estado dependiente logró que muchos trabajadores prefirieran ser explotados a ser excluidos...Se ha combinado de una manera que no tiene precedente en la historia del mundo la explotación con la exclusión, la población oprimida que trabaja cada vez más por menos, con la que está de sobra y no tiene trabajo, ni asistencia, ni solidaridad ni nada.³⁴

Como puede observarse, las consecuencias que el neoliberalismo impone a la población mundial es de dimensiones alarmantes. Por ejemplo, también en el terreno educativo, que se encuentra indisolublemente unido con lo cultural, obtiene su cuota de pago. A continuación se aborda, precisamente, cómo se concibe a la cultura en este mundo globalizado y las implicaciones que esto genera en la educación.

1.4. El papel de la cultura y las políticas educativas a partir de la globalización

1.4.1. Conceptualización de cultura

En un sentido general,

la cultura encierra en si todas las normas y reglas de conducta, los usos y costumbres, las opiniones corrientes y las actitudes normales frente a los problemas fundamentales, todo lo cual le da a una sociedad su fisonomía inconfundible... La cultura se refiere a los componentes de las reservas reunidas, tanto de tipo intelectual como material, que los hombres heredan, transforman, aumentan y transmiten de nuevo a otros.³⁵

La cultura distingue al ser humano del resto de los seres vivos, por su lenguaje, sus ideas, concepciones artísticas, éticas y religiosas, los usos culinarios, las modas en la forma de vestir y las instituciones que él mismo ha creado. Es decir,

³³ GONZÁLEZ Casanova, Pablo, “Globalidad, neoliberalismo y democracia”, en GONZÁLEZ Casanova, Pablo y John Saxe-Fernández. Op. cit. p. 47.

³⁴ Ídem. p. 53.

³⁵ SCHOEK, Helmut, Diccionario de sociología. p. 190.

la manera como reacciona el ser humano ante las condiciones de su existencia y lo que agrega a su medio natural a partir de sus experiencias históricas.

Gimeno Sacristán sostiene:

en un sentido *filosófico* o *normativo*, el concepto de cultura (como legado de saberes, de formas de sentir y de expresarse) significa aquello que nos humaniza, que nos dignifica y que no viene dado por la naturaleza. La cultura se entiende como *cultivo* de las posibilidades del ser humano, partiendo de la creencia de que en sí misma es algo valioso que contiene la potencialidad de perfeccionar a quien la posea y sea poseído por ella.³⁶

Este concepto de cultura está ligado al objeto de estudio de la Pedagogía – si se parte de situar la Pedagogía como “campo de conocimiento ocupado de la reflexión sistemática y formalizada sobre el ámbito educativo, así como de las formas de intervención en el mismo”³⁷- y al de esta tesis: una metodología del aprendizaje para la obtención del conocimiento. El desarrollo de las potencialidades de la especie humana se da a partir del conocimiento, es decir, de adquirirlo, procesarlo y ponerlo en marcha en cualquiera de sus aplicaciones. Los conocimientos surgen gracias al legado cultural construido por los individuos que componen las sociedades.

Por lo tanto, a través de la cultura el ser humano logra desarrollarse y adquirir habilidades y competencias propias; proporciona información suficiente que le permite conducirse por circunstancias variadas, en ello se involucran sentimientos y actitudes que se integran a partir de la misma cultura, en tanto faculta a la reflexión y a la toma de decisiones personales. Así, puede afirmarse que la cultura es formativa, crea personalidades con características peculiares, gracias a que cada uno de los individuos capta e interpreta de forma personal su contexto, lo que convierte a la cultura en subjetiva, ya que si la cultura sólo lograra objetivarse quedaría en un depósito de la memoria, plasmada sin mayor significado.

La información obtenida a partir de la cultura por los miembros de una sociedad, es decir, los aprendizajes adquiridos, son necesarios para el mantenimiento de la cultura como elemento vivo y como elemento compartido por las personas, que las convierte en miembros de la misma, y en consecuencia en seres culturizados.

³⁶ GIMENO Sacristán, José, *Educación y convivencia en la cultura global*. 2002. pp. 26-27.

³⁷ ROJAS Moreno, Ileana. “La transición en la Pedagogía como campo de conocimiento” *Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 451 <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21invest2.pdf>.2004.

Gimeno Sacristán expone cuatro principios fundamentales que vinculan a la cultura con los procesos de apropiación subjetiva:

1. La subjetivación es un proceso de adquisición y adaptación de los individuos a una cultura y una sociedad determinada. Cada uno de estos individuos es una construcción social formada con materiales que ostenta la cultura, lo que lo convierte en miembro de ella. Pero a la vez, en un ser diferenciado, pues se presenta una cierta heterogeneidad entre los individuos de la misma. De tal manera que la cultura además de adaptativa, es un proceso de individualización, de singularización de sus miembros. Así, la individualización es un hecho antropológico, y por tanto debiera ser una norma para la educación.
2. La “forma de aprender la cultura, la profundidad del aprendizaje y la dinámica que genera en los individuos hace que la subjetivación cultural sea un medio de crear cultura y de rehacerla”³⁸, es producto de la enculturación. Gracias a esto se conserva la libertad individual, que logra a la vez flexibilizar la compatibilidad entre el individuo y la sociedad, entre la disidencia personal y el consenso con los demás. La individualización es, por tanto, “el modo y el grado en que cada uno se diferencia de los demás, la capacidad para llevar a cabo la autodeterminación individual”³⁹, esto en el transcurso de la enculturación en relación dialéctica con los procesos de integración social o cultural.

La idea central de esta cita es esencial para la educación, porque si bien la cultura enmarca, alinea y adapta al ser humano a lo establecido, su potencial significa de igual manera recursos para el progreso de éste -si se sabe identificar y seleccionar y si se tiene el compromiso para llevar a cabo la tarea. De ahí la diferencia entre una Pedagogía transmisora fundamentalista de otra ilustrada, que partiendo de la cultura acumulada, la comunica tolerando las diferencias de los sujetos, lo que hace posible su exposición y opinión, así como la crítica de lo heredado y los avances.

3. Los procesos que se propician en una cultura son reflejados en los individuos, o lo que es lo mismo, “la estructura de la subjetividad responde y se relaciona con los rasgos de la cultura y con la dinámica de sus conflictos”⁴⁰. En las sociedades en las que se registra un desarrollo significativo constante se identifica claramente la relación del sujeto con los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Tales cambios afectan la identidad del sujeto, pues ésta se construye a partir de un proceso continuo

³⁸ Ídem, p. 34.

³⁹ Íbid.

⁴⁰ Ibid.

en la que actúan los significados surgidos de diferentes fuentes y canales de experiencia.

Sacristán sostiene que son muchos los rasgos culturales que se introducen en una sociedad y que influyen al individuo. Dos de estos rasgos son fundamentales: 1) en los procesos actuales de cambio que compete a la globalización y al mestizaje, la cultura asimilada por los individuos los determina bajo esta mezcla, por lo que las identidades culturales puras no existen, pues elementos de la cultura global han penetrado hasta en las culturas que se creían poco intervenidas; de igual forma, no puede pensarse en una identidad grupal totalmente homogénea; 2) la diversidad de fuentes de experiencia que actualmente se presentan y que se convierten en determinantes para los sujetos que, aunque pueden ser aprovechables por el sistema escolarizado, contaminan y alinean, contrarrestan los efectos del trabajo académico; por lo que la individualización y la enculturación, así como el trabajo adaptativo a la estructura social y cultural que dan pie a la pertenencia, tendrán que ser analizados desde la situación cultural en la que se encuentren en la sociedad global.

4. Subjetivizar la cultura provoca disonancias, contradicciones con los demás y en ocasiones conflictos; pero esto es precisamente lo que genera cambios en el desarrollo cultural. Los cambios no se dan exclusivamente por los intercambios entre culturas, sino también porque en las culturas mismas se origina una dialéctica. “Es preciso prestar atención a los factores que desde los procesos de aprendizaje intervienen en ese cambio y ver cómo pueden ser orientados con esa finalidad”⁴¹. Ahora bien, si se logra formar individuos con conceptos controversiales, entonces no se puede pensar en *identidades colectivas*⁴² en un sentido estricto, absoluto; pero sí en individuos que mantienen un vínculo directo y permanente con la sociedad cultural en la que se desenvuelven. Así se aprende a través de la familia, de la escuela, y del entorno en general, en donde se confluye con la cultura y se forma la identidad.

Al subjetivizar la cultura y al permitir que en ésta se dé la divergencia, así como los contrastes y conflictos entre los miembros de una sociedad, se provoca la individualización y la evolución de la cultura; lo que deberá tender a propiciar el respeto y la aceptación de los otros, pretensión del multiculturalismo crítico o de

⁴¹ Ídem. p. 35. El currículum, por tanto, deberá integrar no sólo los conceptos y contenidos donde pueda converger la sociedad, sino también aquello en lo que se muestre controversia; pues habrá que identificar los puntos que separan o hacen diferentes a los individuos; ya que ello promoverá la discusión, la cual deberá ocurrir en un clima de respeto.

⁴² Es decir, en donde todos estén de acuerdo y exista un solo criterio para todas y cada una de las cosas. Esto es la estandarización de la sociedad.

izquierda⁴³, como es calificado por Samuel Arriarán. Procesos que se deberán emprender en los salones de clase, mediante la participación de un profesor crítico y reflexivo de los fenómenos que ocurran en el entorno social y en particular en el entorno político-cultural general.

Mediante el aprendizaje de la cultura los miembros de una sociedad logran ubicarse, esto es, identificarse cultural y socialmente. En palabras de Alain Touraine, la identidad social o cultural es “la correspondencia entre la posición ocupada de un sistema social y un conjunto de conductas”⁴⁴. Así, la identidad es dada por la cultura, y ésta a su vez, es proporcionada mediante una serie de referentes procedentes de la familia o de la sociedad a la que se pertenece.

De esta manera, la identidad cultural o social es la conciencia de pertenecer a una civilización, preservar su patrimonio cultural; es decir, es un conjunto de individuos que conservan su historia, no en sentido estático, sino en la recreación y evolución de sus manifestaciones, de lo que es, de su esencia. Así, abordar el fenómeno de la identidad lleva a reconocer lo nacional, y lo nacional tiene relación íntima con la cultura de un pueblo, sus costumbres, sus tendencias, su filosofía, sus formas de vida, con lo que le es representativo y, como ya se había mencionado, con su historia.

Quienes mantienen mayor arraigo a su herencia cultural son los nativos de cada región. Hacia ellos y con ellos. En la actualidad, emerge con mayor fuerza el discurso y la lucha por los derechos de los pueblos indios, debido a las desigualdades e injusticias después de la colonización en donde fueron explotados y casi exterminados; y después de ésta, en la *independencia*, en la que se les considero ya como sujetos de segunda o de tercera, que surgieron en América Latina a partir de la *modernidad*⁴⁵, en la imposición mercantil, en las políticas de desintegración de lo indígena y en la pretensión de dominio de una cultura sobre las otras. Lo que se les ha atacado o afectado con mayor fuerza da pie el paternalismo de autoridades que no permiten acciones de autogestión, y aún peor, el intento de exterminio de los indígenas latinoamericanos por parte de aquellos en franco contubernio con los señores promotores de la globalización.

Frente a la globalización que pretende unificar y homogeneizar, y que concibe a la identidad como residuo anacrónico o simple objeto de interés folklórico y turístico,

⁴³ Samuel Arriarán señala que, a partir de la globalización se pueden dividir tres tipos de multiculturalismo. Los otros dos son: el multiculturalismo conservador y el multiculturalismo liberal.

⁴⁴ TOURAINE, Alain, ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. 1999. p. 113.

⁴⁵

“se reavivan otra vez los movimientos que reivindican su identidad como algo que no se puede negociar sino sólo afirmar y defender”⁴⁶.

Manuel Castells⁴⁷ señala que en la era de la información la gente construye su identidad a partir de su experiencia y de sus códigos culturales: algunos externos, como Dios; otros históricos, como la nación; otros geográficos, como el territorio; otros histórico-biológicos, como ser mujer. La identidad, señala este pensador, tiene diversos rostros y parte de las necesidades de cada individuo o grupo, y merece ser respetada. Esto es el propósito del multiculturalismo.

La multiculturalidad debe ser entendida como pluralidad cultural, como el reconocimiento por la variedad. Para ésta la naturaleza humana, sus necesidades, y sus referencias se originan en cada cultura y no a partir de rasgos universales.

Para el comunitarismo multicultural, el yo no puede comprenderse sino teniendo en cuenta la pertenencia y el sentirse miembro de un grupo cultural, no sólo como una dimensión más del mismo, sino como el rasgo por excelencia para verse a sí mismo y sentirse miembro con otros semejantes, que engloba y domina sobre cualquier otra manera de sentirse como ser en la intimidad y en la vida real. La relevancia envolvente de esta identidad se explicaría por el hecho de que los seres humanos llegan a ser personas, llegan a disponer de marcos conceptuales y de valor dentro de las comunidades de sentido en las que viven como seres concretos.⁴⁸

El multiculturalismo rechaza el concepto de universalidad de la naturaleza humana, de sus posibilidades y sus creaciones culturales, pues la cultura universal “en un sentido antropológico no existe, a no ser que se reconozca por tal a la suma de todas las culturas [...] en todo caso se universalizan rasgos culturales”⁴⁹.

Así, el ser humano y su identidad, en la visión multicultural, llega a ser lo que es gracias al contacto con la compleja red social. La individualización de la persona no viene dada por la naturaleza, sino es un proceso que se proporciona mediante la experiencia, por el contacto con el exterior, y el exterior son los demás y el mundo material que ha sido fabricado por la sociedad en su conjunto. Por lo que la identidad personal no puede formarse al margen de la familia, de la comunidad a la que se pertenece, o de la historia cultural; así, el yo individual está formado por conceptos y contenidos comunitarios.

⁴⁶ ARRIARÁN Cuellar, Samuel, Multiculturalismo y Globalización. 2001. p. 27. Un caso claro y palpable es el movimiento zapatista, que surgió en México en 1994.

⁴⁷ Cit. por ARRIARÁN Cuellar, Samuel. Op. cit. p. 10.

⁴⁸ GIMENO Sacristán, José, Op. cit. p. 187.

⁴⁹ Ídem, p. 182.

En la llamada *modernización*, la identidad personal se impone ante la identidad social; ésta desaparece o se concibe como un conjunto de esfuerzos individuales. Según los ideólogos del sistema con la identidad personal se *aclama* al sujeto mismo, a su dignidad o a su autoestima como fuerza que entrelaza los roles instrumentales y la individualidad, lo que reconoce la especificidad psicológica y cultural de cada individuo y su capacidad de creación; y en consecuencia, el sujeto descubre su individualidad, la historia de su personalidad mediante sus actuaciones, sus relaciones familiares y sus mecanismos de identificación.

Alain Touraine señala que en la actualidad la identidad no se define en términos de un orden global, económico, natural o religioso, ni del grupo social al que se pertenece o a la tradición cultural, ni siquiera con la individualidad misma. Se forma, al contrario, “por desidentificación, por un llamado a sí mismo de un narcisismo secundario”⁵⁰.

Esto significa que se trata de promover un individualismo que aleje a los sujetos de sus raíces, con una desvaloración del vínculo social que menosprecie los valores de la comunidad y de la vida pública misma. Es un individualismo demasiado exigente con los derechos del individuo, pero en disminución con las responsabilidades respecto a los demás. “Los deseos del individuo liberal son personales, pero no crean pertenencia a comunidad alguna, no generan cohesión”⁵¹, es decir, se producen comunidades fragmentadas. En definitiva, se forman sujetos desarraigados, sin raíces que los comprometan con los demás.

No basta conceptualizar la palabra ciudadano desde lo jurídico, mediante el reconocimiento de sus derechos y deberes como miembro de una sociedad, también tendrán que darse en la realidad vínculos sociales, sentimientos y afectos que promuevan la participación social para el bienestar del ser humano como persona. Entonces, los individuos se estarían reconociendo y reconocerían a los demás. Podría pensarse luego en la otredad, en lo que no soy yo o nosotros pero son los otros con derecho a existir. Así, la diversidad deberá ser aceptada y reconocida entre culturas e individuos, pues el respeto y la tolerancia hacia lo diverso es un derecho que se ha conquistado, generalmente por las minorías que son discriminadas. Ninguna comunidad o bloque del orbe puede asignarse la facultad de universalizar su cultura. Lo que puede o debe concebirse por parte de todos es un ideal de universalización y de acercamiento a otras culturas.

⁵⁰ TOURAINE, Alain, Op. cit. pp. 113-114.

⁵¹ GIMENO Sacristán, José, Op. cit. 2002. p. 185.

Así, en este mundo globalizado, regido por un modelo económico neoliberal, en el que existen países fuertes y poderosos, y otros débiles, se ha desdibujado a la cultura como parte de la identidad y los valores de ciertos grupos sociales, con la imposición de modelos y patrones culturales separados de la política y de las condiciones que se encuentra la mayoría de la población de esos países débiles. De tal suerte que la integración de América Latina a una cultura crecientemente globalizada es imitación más que adaptación:

Ésta última implica siempre una dosis importante de innovación; la primera es apenas una caricatura. Se incorpora lo nuevo por la vía del uso y del consumo, no por la vía del conocimiento, de la reflexión y el análisis, sino de seguir normas, actitudes y formas de presentarse ante el mundo, sin cuestionar ni plantearse en un sentido personal y como comunidad, si es benéfica o no, si es auténtica o no. Es decir, se impone toda una concepción del mundo...Hay en consecuencia modernidad, pero no modernización.⁵²

1.4.2. Efectos del neoliberalismo y la globalización en el medio educativo

Si bien las consecuencias de esta situación repercuten en los diversos ámbitos e instituciones en los que se realizan prácticas educativas⁵³, es la institución escolar en la que se centrará la atención, pues se ha adjudicado a la escolarización un valor cultural tan alto para la humanidad, que se ha convertido en un derecho universal, y una obligación que cumplir por parte del Estado y sus gobernados.

El artículo referente al derecho a la educación, contenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos emitida en 1948, se presenta como el ideal a alcanzar:

Art. 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...)⁵⁴

En cuanto a la legislación nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece:

Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

⁵² VILAS, Carlos M., Op. cit. p. 355.

⁵³ Entendiendo a la educación como “formación general de todas las facultades o posibilidades de las que dispone la naturaleza humana”. GIMENO Sacristán, José, Op. cit. 2001. p. 99.

⁵⁴ Cit. por GIMENO Sacristán, José, Ídem. p. 16.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio hacia la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. (...)

VII. (...)

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los

funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.⁵⁵

Se puede constatar que, a través de las normas de orden nacional e internacional, el derecho a la educación es universal y que en la Carta Magna de México corresponde al Estado la obligación de impartir y garantizar una educación nacional obligatoria en el nivel básico, accesible, laica y gratuita. Pero de las palabras a los hechos hay una gran distancia. Como se ha descrito en párrafos anteriores, los más desfavorecidos económicamente bajo el neoliberalismo, se ven privados de los bienes que el Estado tiene como obligación dar a sus gobernados, entre ellos el acceso a las instituciones escolares.

Aún hoy, pese a que la escolarización es apreciada generalmente como un progreso, parece ser un fenómeno contradictorio: algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente, como 'capital humano' necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y la irracionalidad.⁵⁶

Gimeno Sacristán plantea que no basta con garantizar el acceso a la educación, sino que también deben contarse con los recursos y posibilidades necesarios para permanecer en la escuela, y que no sea necesario el trabajo infantil. Respecto a este último punto, la Constitución mexicana señala:

Art. 31. Son obligaciones de los mexicanos:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley;
- II.a IV (...)

Y si en párrafos anteriores se habló de cómo se realiza una imitación de la cultura globalizada en América Latina y no una adaptación, el contexto de la educación no es menos deprimente. Dentro de la inauguración de la III Reunión de Ministros de Educación de las Américas, en el marco del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos (OEA), Fox aseveró que los países de América Latina enfrentan grandes desafíos, como los que se mencionan a continuación:

dar cobertura educativa a niños de cinco a 14 años; impulsar la educación para adultos; diversificar la enseñanza media superior y superior; transformar el perfil de los docentes; descentralizar los servicios educativos, y propiciar una mayor participación de los profesores, la familia y la comunidad. Mientras en las regiones más desarrolladas del mundo la tasa general de analfabetismo es de 1.4 por ciento, en América Latina se eleva por encima del 11 por ciento. En los países más desarrollados, el 90 por ciento de los adolescentes en edad de

⁵⁵ S/A Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. 1993. pp. 27-30.

⁵⁶ GIMENO Sacristán, José, Op. cit. 2001. p. 17.

estudiar la secundaria están en las escuelas, mientras que en Latinoamérica y el Caribe sólo tienen esa oportunidad el 33 por ciento.⁵⁷

En esta reunión se señaló que entre los grandes retos de la educación en América Latina está la incorporación de los indígenas y las mujeres a los sistemas educativos. El secretario general de la OEA destacó que la educación es fundamental en la política social para combatir la pobreza y lograr una mayor equidad social. Agregó:

Por otra parte, está el papel de la educación, en cómo hacerle frente a los desafíos de la globalización en un entorno de creciente competencia internacional. América Latina no puede seguir siendo la región más inequitativa del mundo. Además, muchas naciones están enfrentando una enorme presión en sus sistemas políticos por los grandes retrocesos económicos de años recientes y aún de significativos incrementos en el número de personas viviendo en situaciones de pobreza.⁵⁸

A través de estos discursos es posible darse cuenta que se ven las consecuencias, pero no se aclaran las causas que generan estas condiciones de marginación, exclusión y pobreza en un gran número de habitantes de este continente, las cuales son las políticas neoliberales antes señaladas.

1.4.3. La situación educativa en México en el sexenio de Vicente Fox

En el 2004, el gobierno foxista habló de reformar la educación secundaria. Son necesarias estas modificaciones, según el titular de la SEP, Reyes Tamez Guerra, pues

la reforma tiene como propósitos, por un lado, la real universalización de la secundaria para dar cumplimiento al decreto de 1993, en el que se estableció la obligatoriedad de la educación básica hasta este nivel, e incrementar los indicadores de desempeño académico, lo que implica abatir los índices de deserción y reprobación. El índice de deserción alcanza actualmente el 19.6% en promedio durante los tres años de secundaria; el 22% de los estudiantes de este nivel tiene por lo menos una materia reprobada, y sólo 1.5% de estudiantes que reprobaban un año concluye la secundaria.⁵⁹

En diciembre de ese mismo año el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) entregó al presidente Fox el Informe de la Evaluación Nacional 2004 y la realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En ambos informes se documenta la caída que en este gobierno ha tenido el rendimiento escolar.

⁵⁷ ROBLES, Manuel “Reconoce Fox rezago en educación”, en Proceso, 12 de agosto de 2003.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ ROBLES, Manuel “En fase de consulta, la reforma en secundarias: SEP”, en Proceso, 15 de julio de 2004.

Pero no todas son malas noticias. En las cifras alegres que expone la Presidencia a través de un comunicado de prensa, se menciona:

el aumento de la escolaridad promedio de la población de 15 años o más, que se incrementó de 7.6 años en 2000 a 7.9 en 2003; así como la cobertura neta de 98.6 por ciento de los niños en edad de asistir a la primaria, lo cual significa una décima de punto más que en el ciclo 2002-2003. También reporta que la evaluación establece que los alumnos de las primarias y secundarias privadas tienen resultados más altos en rendimiento, seguidas por los planteles públicos urbanos, rurales y a una distancia considerable, las escuelas indígenas. Asimismo se informa que poco menos de 2 por ciento de las personas de entre 12 y 15 años de edad nunca han asistido a la primaria y 4.6 por ciento no la concluyó. Fox afirmó: sabemos que la educación secundaria debe ser reformada de manera integral y para ello se ha propuesto un proyecto de transformación. Sin embargo, es necesario apresurar los trabajos para mejorar ese nivel de estudios de manera radical. Agregó que debe “examinarse” de manera especial el modelo de las telesecundarias, cuyos estudiantes recibieron las puntuaciones más bajas⁶⁰.

Este punto es medular, pues es precisamente a los docentes de las escuelas telesecundarias a quienes está dirigida esta propuesta metodológica.

En este comunicado que la Presidencia hizo llegar a los medios, no se aludió al informe de la OCDE, en el cual

se concluye que el desempeño de los alumnos mexicanos en matemáticas, lectura y ciencias bajó en el actual gobierno con respecto a los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en 2000. De nueva cuenta México ocupó el último lugar del grupo de la OCDE, pero en la lista ampliada de 40 países (que incluye a no miembros) el país quedó en el lugar 37, apenas arriba de Indonesia, Túnez y Brasil; salvo en lectura, donde se ubicó en el número 38, México e Islandia fueron los únicos dos países que tuvieron descensos en el grupo de 40 naciones evaluadas⁶¹.

Si acaso esto no fuera suficiente para tener elementos de juicio acerca del estado en que se encuentra el sistema escolar en el país, Olac Fuentes Molinar, exsubsecretario de Educación y experto en temas pedagógicos opina: “la educación básica está mal, y en eso todos tenemos un grado de responsabilidad: autoridades, el Congreso, los partidos, las dirigencias sindicales, una sociedad apática y, sin duda, los maestros mismos”. Agrega: “por lo menos la mitad de los alumnos de nuestras escuelas, al terminar la secundaria, no tienen las competencias básicas para comprender lo que leen; no pueden aplicar el razonamiento matemático elemental, tampoco las nociones fundamentales de la ciencia.”⁶²

⁶⁰ ROMÁN, José Antonio “Reconoce Fox grave deterioro educativo durante su régimen”, en La Jornada, 10 de diciembre de 2004.

⁶¹ *Ibíd.*

⁶² *Ibíd.*

En las palabras de este estudioso de la educación, se trasluce un elemento peculiar en la realidad educativa de nuestro país: el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la toma de decisiones respecto a las escuelas, que, a juicio del experto, perjudica a la educación pública en dos aspectos: el económico (por las figuras de los comisionados, *los aviadores*, las plazas vendidas, las prestaciones condicionadas, los negocios colaterales, dinero del presupuesto que no llega a las escuelas) y el moral –“por el desprecio que el liderazgo del SNTE ha fomentado hacia el trabajo honesto y el esfuerzo verdadero”.⁶³ Sin embargo, apunta la existencia de maestros leales a sus educandos y a sus familias, que realizan un trabajo digno con y a pesar de los exiguos recursos asignados.

Tal es la influencia de la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo Morales que en 1992 ella y el presidente en funciones, Carlos Salinas de Gortari, suscribieron un pacto para descentralizar los servicios y los recursos que se destinan a la educación escolar, llamado “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal”, que estableció las reglas mediante las cuales la SEP ejecutaría la transferencia de los recursos educativos a los estados. Un año después, la Ley General de Educación de 1993 abrió el proceso en todos los estados.

Antes de 1992 el gobierno federal se hacía cargo del magisterio federal y los gobiernos locales de los maestros estatales. Los estados no tenían una asignación específica del gobierno federal para servicios educativos. Con la descentralización, el gobierno federal les transfirió la administración de los servicios y formó una gran bolsa, a través de la cual cada año les asigna el gasto y les traspasa esos recursos.⁶⁴

Respecto a la situación sindical del magisterio, Teresinha Bertussi, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, especializada en políticas educativas, declara que en la actualidad la directiva del SNTE está alejada de las bases y se ha convertido en un factor que frena cualquier mejora escolar. "La ausencia de un proyecto educativo claro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y una organización sindical que está en franca decadencia y desagregación no ayudan en ese objetivo".⁶⁵

En cuanto a la organización curricular de la fase terminal de la educación básica, que es la secundaria, se habló de una Reforma Integral a la Educación Secundaria

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ PASTRANA, Daniela “¿Transferencia de recursos educativos al DF? Los mexiquenses quieren más grande su rebanada” en *Masiosare* 343/La Jornada, 18 de julio de 2004.

⁶⁵ HERRERA, Beltrán Claudia “En 13 años Gordillo acabó con el *sueño democratizador* del SNTE”, en *La Jornada*, 15 de mayo de 2005.

(RIES), ahora convertido en Programa Integral de Educación Secundaria (PIES). “Hace un año la RIES era un plan piloto que se implantaría sólo en ocho estados de la República, pero a partir de enero de 2005 se manejó como programa, ello fue anunciado la semana pasada en los medios de comunicación, donde el presidente Fox instó al Sindicato Nacional y a la mayor parte de los secretarios generales de las secciones del país a echar adelante el PIES, lo que significa que a partir del próximo ciclo escolar iniciará”.⁶⁶

A través del contenido de esta nota periodística, y por lo afirmado por el secretario de organización de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en Michoacán, Benjamín Hernández Gutiérrez, se da a conocer que los libros de texto recibidos para el próximo ciclo escolar no incluyen la reforma, por lo que se tiene el material didáctico pero no los cambios correspondientes en los programas de las materias. Otro aspecto interesante es que la procedencia del PIES, según señala Hernández Gutiérrez, se encuentra en un proyecto presidido por el gobierno de Bush y Margaret Thatcher, llamado *Regresar a lo Básico* que se aplicó en América Latina, África y Asia con el propósito de capacitar a la mano de obra que se requería en Inglaterra y Estados Unidos. Agrega la corresponsal:

En México, el proyecto surge con las Reglas de Operación para la Reforma Educativa, base del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [...] Lo que plantea el PIES entre otras cosas, es reducir las horas clases e implantar cuatro materias básicas: Español, Matemáticas, Computación e Inglés. Las otras materias serán optativas, en el caso de Historia se impartirá a partir de la Conquista dejando de lado las culturas prehispánicas, entre otros cambios; en general, los contenidos estarán encaminados a desarrollar habilidades y destrezas indispensables para las empresas transnacionales, donde será contratada mano de obra barata.⁶⁷

Sobre esta nota, se puede decir que muestra con nitidez la aplicación de las políticas de los centros del poder del capitalismo neoliberal en el medio educativo de los países dominados, como México.

A esta situación que profesoras y profesores tienen que enfrentar en cuestiones laborales y sindicales se suma el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que significa, a decir de Lorenzo Gómez-Morin Fuentes, subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP, una mayor democratización de la educación básica en México, a través de la autonomía escolar que brinda este programa, debido a que

dentro de éste se busca la participación y construcción de consensos entre padres y madres de familia, docentes, directivos y miembros de la comunidad interesados en apoyar la acción

⁶⁶ LUNA Márquez, Martha “El magisterio michoacano continuará con el actual programa educativo”, en <http://www.jornada.unam.mx/2005/jun05/050615/Michoacán/13n1mun.html>. 15 de junio de 2005.

⁶⁷ *Ibíd.*

educativa” ... [Añade que] “se pueden tener logros académicos relevantes sin importar las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollen.”⁶⁸

En este punto será interesante conocer cuáles han sido los resultados en la aplicación de dicho programa. Por lo pronto, se apunta que no es posible aislar a la escuela de un determinado contexto histórico-social, pues, por ejemplo, una población urbana tiene características y necesidades específicas distintas a las de una rural. Y aún dentro de una población urbana si la escuela se encuentra en una zona económica con mayores y mejores servicios, sus rasgos serán distintos a una ubicada en una zona precaria.

Y la joya de la corona de este sexenio es el programa *Enciclomedia* –merecedor del apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo- que es, según este mismo funcionario público:

una transformación del modelo educativo nacional y de las estrategias didácticas para mejorar los niveles de aprendizaje de los niños y niñas de México, y no una simple acción de equipamiento y dotación de recursos tecnológicos. *Enciclomedia* es un método que introduce en el aula un sofisticado sistema de base de datos, que complementa los contenidos de los libros de texto gratuito, y permite enriquecer el trabajo en el salón de clase, para mejorar la participación y la atención de los estudiantes y apoyar la tarea del maestro. Para su utilización se requiere de una computadora, un proyector y un pizarrón electrónico en cada aula.⁶⁹

Y surgen las preguntas: ¿existen los recursos –humanos, económicos y materiales- para que estos aparatos se encuentren en cada espacio educativo funcionando adecuadamente? ¿A cargo de quién estará su mantenimiento o, si se requiere, una reparación? ¿De esta manera llegará la energía eléctrica a algunas comunidades que carecen de este servicio? ¿Cuál es la noción de educación que subyace en este discurso? Existen planteles educativos en los que se carece del mobiliario más elemental para trabajar en condiciones dignas, y así ¿en qué condiciones se desarrollarán las clases con esa moderna tecnología?

No hay oposición a utilizar recursos tecnológicos sofisticados, pero creer que éstos van a ser la *varita mágica* que solucionará los problemas de rezago y deserción académica que las mismas cifras oficiales reconocen, es falso. Aquí se considera que el profesor o la profesora juega un papel importantísimo, pues es él o ella, quien sienta las bases de un ambiente armónico, un trabajo organizado y sistematizado. En otras palabras, es fundamental el papel del docente en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje al ofrecer alternativas de solución acerca de cómo y qué se debe enseñar, qué finalidad se debe perseguir, qué

⁶⁸ ROBLES, Manuel “La SEP debe rendir cuentas”, en Proceso, 4 de noviembre de 2003.

⁶⁹ ROBLES, Manuel “Pedirán 34 mil mdp más para el Programa Nacional de Educación 2001-2006”, en Proceso, 13 de noviembre de 2004.

elementos culturales son básicos para actualizar ese papel. Esto es tema de debate en la metodología y el método: para qué enseñar y qué enseñar; los recursos deben estar supeditados a los fines y los contenidos de la enseñanza, y no a la inversa.

Por otra parte, se puede observar que en la implementación del Programa Escuelas de Calidad se evidencian ciertos elementos de la globalización, en tanto se conjugan formación básica y conocimientos de informática y tecnología; que se complementan con las modificaciones que pretenden realizar en los contenidos de los programas de este nivel educativo, como se manifiesta en el PIES.

Otra tendencia de las políticas educativas es la formación de recursos humanos especializados en habilidades técnicas, en detrimento de una formación integral que considere los aspectos humanístico, científico y crítico.

Si se contempla por ejemplo la situación de los egresados en el nivel superior, hay datos ilustrativos de esta afirmación, pues según la SEP al menos el 40% de los universitarios en el país trabajan en oficios o profesiones que no corresponden a las carreras en las que se formaron.

Según expuso el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Julio Rubio Oca, 96% de los egresados que concluyen una licenciatura obtienen trabajo, sin embargo, sólo 60% lo encuentra en un área donde se requiera un profesionista con su formación. Dijo que el 40% restante debe aceptar un empleo para el que no se requieran estudios universitarios, ya que hay una *sobreoferta* de abogados, contadores, administradores, arquitectos, psicólogos y comunicólogos.⁷⁰

Mencionó también que el sistema educativo actual se orienta hacia la creación de instituciones de educación tecnológica, puesto que en estas carreras sí existen empleos; algunos, mejor remunerados para los trabajadores que cuentan con nivel técnico que los ofrecidos a los humanistas. Con esta medida se busca desalentar a los jóvenes para que no tengan una visión más amplia, y que no cuestionen y propongan otras medidas en los asuntos de la economía, de la política, de la sociedad en su conjunto, y se obstruye la implementación de acciones democráticas que involucren mejoras en las condiciones de vida del conjunto de la población, y no sólo de un grupo reducido o de cada uno de los individuos.

El uso de la tecnología puede ser valioso, como se observa en el caso de su aplicación en el aula escolar, en el surgimiento de las telesecundarias. Dos

⁷⁰ PALACIOS Tépaté, José “SEP: 40% de los profesionistas desempeñan oficios que no estudiaron”, en Proceso, 16 de junio de 2004.

características que distinguen a éstas sobre las demás modalidades de educación secundaria⁷¹ son: 1) la utilización de un aparato receptor de televisión para el desarrollo de la clase, y 2) mientras en las secundarias generales o técnicas existe un profesor especialista de cada materia, en telesecundaria hay un docente por grado para trabajar todas las asignaturas de la currícula; aunque en otros casos, dentro de estas mismas, existe una organización bidocente o unitaria.

Los datos oficiales del INEE⁷² mencionan que esto significa un costo menor, lo que ha permitido su instalación en poblaciones con menos de 2,500 habitantes en zonas marginadas o de difícil acceso. El costo por alumno de telesecundaria es alrededor de la mitad del costo de un estudiante de secundaria general o técnica; es decir, en telesecundaria el costo es de 6,811 pesos; de 12,460 en secundaria general; y de 14,572 en una técnica. Estos datos indican que la quinta parte del alumnado en nivel secundaria asiste a una telesecundaria, y que 6 de cada 10 secundarias públicas son telesecundarias, nuevamente de acuerdo a las cifras dadas por el INEE. Por otra parte, su localización geográfica es desigual: mientras en algunas entidades hay una matrícula muy baja (localizadas sobre todo en el norte del país y en el D. F.), en otros estados – ubicados en el centro, el Bajío, el Golfo de México y el sureste- cubren la demanda de más de 30% de su matrícula con telesecundarias.

En el tercer capítulo se hará una descripción de la historia y las características de este modelo académico, a fin de enmarcar el contexto en el que se desenvuelve la población docente a quien se dirige la propuesta de esta tesis.

De esta manera, se da por terminado el capítulo I que tuvo entre sus objetivos exponer el contexto histórico en el que se encuentra sumergida la educación.

En la fecha en que se imprime esta tesis (agosto de 2006), después de haberse realizado un proceso electoral plagado de irregularidades, infundios, descalificaciones e insultos, aún se desconoce el ganador de esta contienda. Asimismo, la Reforma de la Educación Secundaria (RES) fue publicada en el Diario Oficial de la Federación en el mes de junio, una vez concluido el año escolar 2005-2006, pero –como nota curiosa- fue firmada por Reyes Taméz Guerra, Secretario de Educación ¡Física! Por este motivo, algunos juristas afirman que carece de validez, puesto que esa instancia no es competente para emitir dicho decreto.

⁷¹ Cabe mencionar que en México existen cuatro modalidades de educación secundaria escolarizada: general, técnica, para trabajadores, y la descrita: telesecundaria.

⁷² Cfr. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/>

1.5 Conclusiones

- La globalización que parte de las políticas de la ideología neoliberal han provocado mayor desigualdad entre los países débiles y los poderosos en diversos ámbitos del bienestar social.
- Estas políticas no buscan beneficiar a la mayoría de la población; por el contrario, han generado pobreza extrema, deterioro en la calidad de vida (en empleo, salud, cultura, educación), marginación y exclusión (de las minorías, y de niños, jóvenes, mujeres e indígenas).
- En el campo específico de la educación se han restringido las inversiones, en detrimento de ésta, no creándose escuelas públicas suficientes, estancando el salario de profesores y no invirtiendo en personal que forme profesionales de la educación.
- La educación es un derecho que debe ser impartido, no sólo a todos y cada uno de los miembros de una sociedad, sino también deberá propiciar procesos que contribuyan al crecimiento del ser humano. A una formación más integradora de éste, y que por ende, propicie su identidad individual, y su identidad social; esto será posible -entre algunas otras situaciones- si se centra en el conocimiento de la cultura local, estatal y nacional. Ello no indica abstenerse del conocimiento de otras culturas, sino el conocer con mayor profundidad la propia, para evitar la imposición de una sola: la occidental.
- Es a través de la educación, en general, y de la educación formal en particular, que se pueden construir nuevas formas de concebir el mundo, de interpretarlo y de reformularlo; son los educadores, y entre ellos los pedagogos, los responsables de *construir* situaciones que favorezcan el aprendizaje y la formación de personalidades dueñas de sí mismas y de su entorno.

Para desarrollar propuestas viables, con fundamentos sólidos, encaminadas a lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes y que, a partir de ello logren mejorar su calidad de vida, será necesario antes conocer las teorías científicas dentro de la Pedagogía, que conforman el sistema educativo vigente en México, que será el tema a tratar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

*Amenizar la enseñanza
con la hermosa palabra,
con la anécdota oportuna,
y la relación de cada conocimiento
con la vida.*

Gabriela Mistral

2.1. Introducción

La inclusión del presente capítulo es para dar sustento al trabajo de tesis, al proporcionar conceptos que intervienen en el proceso de adquisición del conocimiento, y que dan una orientación sobre la propuesta: una metodología del aprendizaje para profesores de educación secundaria, en la modalidad de telesecundaria, pues se analiza algunos elementos que intervienen en el proceso educativo: metodología, metodología del aprendizaje, enseñanza, profesor, alumno, evaluación y currículum, que configuran los referentes teóricos con los que se interpreta la información de campo del siguiente capítulo y la propuesta dada en el último. analizan y se establecen los conceptos-a través de aprendizajes significativos.

Por este motivo, se exponen los antecedentes históricos de la psicología como ciencia que se ocupa del acto de conocer, con el conductismo que hace algunas aportaciones al ámbito educativo, pero que, tiempo después surge una corriente psicológica que se opone a los principios conductistas: la teoría psicogenética de Jean Piaget, en cuanto al desarrollo intelectual del individuo, así como los conceptos que formula en cuanto a aprendizaje, conocimiento, percepción, memoria, inteligencia, atención, lenguaje y pensamiento. También desarrolla el concepto de conocimiento previo que dará inicio a una serie de investigaciones en el ámbito educativo. De este pensador se retoma también la epistemología genética, que significa comprender cómo sucede o cómo se construye el conocimiento, en tanto proceso de formación.

A partir de estos postulados, David P. Ausubel reformula el concepto de aprendizaje agregando un componente esencial: que éste sea significativo, esto es, que posea un orden lógico interno, que sea comprensible desde los conocimientos previos del aprendiz y que en éste haya una disposición afectiva para aprender.

Se reconoce, con Lev S. Vigotsky el papel que la sociedad, su cultura, juega en el aprendizaje. Se menciona cómo estos aportes teóricos constituyen el constructivismo como una corriente que se adentra en el campo de la Pedagogía, sobre la que se sustenta el actual modelo educativo en México, en particular en la modalidad de secundaria objeto de esta investigación: la telesecundaria.

De este modo, se describen algunas teorías de aprendizaje con el propósito de dotar de estos elementos conceptuales a los docentes, pues las autoras de esta tesis consideran que, como parte de la formación metodológica que éstos han de poseer, deben manejarlos, así como términos epistemológicos –esto es, en cuanto a los elementos con los cuales se adquiere el conocimiento, y la indagación sobre los fundamentos, límites y validez del mismo. Se entiende así que el método –o metodología, pues se entenderán en este trabajo como sinónimos- juega un papel central en la formación docente (en cuanto implica el desarrollo de sus disposiciones y capacidades, puestas al servicio de las personas con quienes se relaciona en su espacio laboral y social).

Así, se concibe que el docente sea un intelectual capaz de analizar, reconstruir, apropiarse, proponer, elegir las teorías y los elementos conceptuales presentes en un contexto educativo concreto, el que enfrenta en su práctica diaria.

En este apartado se hace una breve descripción de los alcances, avances y límites producidos en la historia de la psicología en cuanto a su estudio acerca del aprendizaje escolar, pues esta disciplina –aunque inicialmente lo hizo la filosofía, de lo cual también se tratará en este capítulo- asume, de una manera sistemática, el estudio sobre el acto de conocer. Sin embargo, la postura que asumen las autoras de esta investigación es esbozar estos elementos para retomarlos en el campo de la Pedagogía, ubicándolos en su aspecto didáctico.

2.2. Teoría cognoscitiva en el proceso de adquisición del conocimiento

2.2.1. Antecedentes

Sobre el surgimiento de la psicología como ciencia –bajo el paradigma positivista que emplea el método científico experimental- se tienen los estudios de Iván Pavlov, quien postula que a cada estímulo corresponde una respuesta o grupo de respuestas específicas, derivadas de un intercambio entre los componentes externos (del ambiente) e internos (del organismo).

El conductismo aparece en contraposición del introspeccionismo de Wundt y al estudio de la conciencia. Watson califica a ésta como un concepto subjetivo, sin posibilidades de ser investigado desde el método experimental, pues no es susceptible de observación ni experimentación; es decir, la conciencia no es manifiesta ni cuantificable. John B. Watson, fundador de la teoría psicológica del

conductismo en 1913, define como objeto de estudio empírico de esta ciencia a la conducta, bajo criterios metodológicos, teóricos y conceptuales propios.

Los principios básicos⁷³ adoptados por el conductismo son:

1. *El principio de la correspondencia.* Thorndike señaló que existe correspondencia entre la ejecución (expresión abierta de la conducta) y el aprendizaje (proceso psicológico encubierto). El objetivo básico de este principio era la conducta, los eventos que ocurrieran en el interior del organismo se describirían por los correlatos observables.
2. *El principio del determinismo ambiental.* Se aseguró que la conducta se determinaba preponderantemente por los estímulos del medio ambiente.
3. *El principio del reduccionismo paradigmático.* Se tenía la convicción que la única forma de aprender era mediante el estímulo-respuesta y respuesta-reforzamiento.
4. *Principio de la extrapolación inter-especies.* Aplicable a todo el reino animal, incluyendo al ser humano.
5. *El principio de la universalidad.* A partir del aprendizaje se manifiesta un cambio de conducta, convirtiéndose casi en el único objetivo de la psicología.
6. *El principio de la equipotencialidad del refuerzo.* Los principios del aprendizaje no dependen de las condiciones. Una vez que el sujeto descubra el estímulo reforzante sus propiedades se conservarán en otras situaciones.

En cuanto a las derivaciones pedagógicas y didácticas de estos principios, es posible afirmar que “las teorías de condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos simples de aprendizaje o de componentes importantes de todo proceso de aprendizaje”.⁷⁴

En contraste, una debilidad del conductismo es que sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica.

⁷³Cfr. PUENTE, Anibal, Psicología cognoscitiva. 1995, pp. 59-60.

⁷⁴ GIMENO Sacristán, J. et. al. Comprender y transformar la enseñanza.
<http://academico.uno.mx/lghunter/fp/GimenoyPer1998.pdf>

Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para comprobar la regularidad de correspondencias entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente deberían restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal.⁷⁵

Esto es, la explicación que pueda dar a la dinámica interna del organismo se reduce a una relación estímulo-respuesta incapaz de dar cuenta de variables construidas y modificadas en el interior del organismo.

Ángel Pérez señala que los procedimientos y técnicas didácticas del conductismo se basan en dos supuestos: considerar al aprendizaje como un proceso de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; y creer absolutamente en el poder de los reforzadores aplicados sobre unidades simples de conducta.

De esta forma, la enseñanza se entiende como la organización de conductas complejas en unidades mínimas, siguiendo una secuencia jerárquica.

El reforzamiento de cada unidad constituiría el objetivo inmediato de toda práctica didáctica. Se fija y se aprende cada elemento por reforzamiento y se provoca la secuencia conductual apetecida. La única responsabilidad didáctica para este enfoque es la eficacia de la técnica en la consecución de objetivos parciales y moleculares. La eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica, para lo cual se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: la conducta observable. De este modo, se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados independientemente y evaluados con claridad.⁷⁶

Un cuestionamiento en el campo pedagógico que puede hacerse al conductismo es no considerar que estímulos y refuerzos similares puedan provocar respuestas diferentes en cada sujeto, y que éstas podrían variar de acuerdo al momento y contexto. Pérez Gómez advierte que “toda intervención pedagógica debe plantearse las consecuencias educativas, a medio y largo plazo, de la utilización frecuente de la motivación extrínseca”.⁷⁷

En oposición a esta interpretación del aprendizaje, durante la segunda mitad del siglo XX, aparecen y se despliegan otras teorías psicológicas. Esto es, mientras en Estados Unidos se fortalecía la psicología conductista, en Suiza Jean Piaget estudia el desarrollo de la noción de tiempo y la adquisición de esquemas o estructuras cognoscitivas en el infante. Lo que precedió al cognoscitivismo.⁷⁸

⁷⁵ Ídem.

⁷⁶ Ídem.

⁷⁷ Ídem.

⁷⁸ Cabe señalar que la división de la historia de la psicología en dos mitades, la primera dominada por el conductismo, y la segunda pro la psicología cognitiva es calificada por Pozo como una “visión simple [que]

Y es en la psicología genética donde Piaget trata el desarrollo de las funciones mentales, a través de las cuales se adquiere el conocimiento de una forma paulatina, por etapas. En ellas se logran habilidades mientras se preparan las estructuras para las siguientes etapas. Así el conocimiento se inicia cuando el organismo entra en contacto con el mundo externo; es desde el nacimiento y a lo largo de la vida que la adquisición del conocimiento toma forma.

Al mismo tiempo, Piaget crea la epistemología genética, que consiste en comprender cómo sucede o cómo se construye el conocimiento. Para Piaget la *epistemología* es “el estudio de la constitución de los conocimientos válidos”⁷⁹; el término *constitución* abarca simultáneamente las condiciones de acceso y las condiciones propiamente constitutivas. Y es *genética* porque hace hincapié en los procesos de formación y constitución de los conocimientos”.⁸⁰

En sus tratados, Jean Piaget señala tres grandes períodos en el desarrollo intelectual del niño y del adolescente⁸¹. Cada período no representa el inicio ni el final absoluto de cada uno de ellos, sino el transcurso o maduración de una etapa y la preparación de las siguientes. A continuación se presenta cada uno de estos períodos y estadios por toda la contribución que realizan a la explicación de cómo se da la adquisición del conocimiento desde el factor biológico.

2.2.2. Períodos y estadios del desarrollo intelectuales en la teoría piagetiana

Primer periodo: inteligencia sensorio-motriz

disto de ser cierta [...] En realidad, mucho después de la supuesta irrupción del cognitivismo en la escena psicológica, la mayor parte de los textos de psicología del aprendizaje han seguido estando dedicados mayoritariamente al estudio de los procesos de condicionamiento. Al menos en el ámbito de la psicología del aprendizaje, no es cierto que la psicología cognitiva haya dominado la segunda mitad del pasado siglo XX. No es hasta bien entrada la década de los setenta, o incluso ya en los ochenta, cuando comienzan a aparecer con fuerza modelos e interpretaciones cognitivas. Pero cuando la hacen no es sólo para dar cuenta de las formas de aprendizaje complejo [...] sino también para explicar los clásicos mecanismos de condicionamiento que compartimos con el resto de las especies. [...] Por tanto, hoy en día no sólo todas las teorías del aprendizaje (específicamente) humano, sino la mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje animal (o “no específicamente” humano) tienen una orientación decididamente cognitiva”. Cfr. POZO, Juan Ignacio, *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. 2003. pp. 23-24.

⁷⁹ Braunstein afirma que Piaget no estudia la constitución de los conocimientos válidos, sino más bien, los procesos de formación de nociones en el infante: la noción de tiempo, espacio, número, etc.; y las nociones son consideradas como conocimientos válidos, sino como representaciones del individuo acerca del mundo y los objetos; así hasta llegar al conocimiento formal o abstracto. Siendo ello sólo el momento previo para acercarse al conocimiento científico. Cfr. BRAUNSTEIN, Néstor A., Marcelo Pasternac, *Psicología, ideología y ciencia*. 1990. p. 279.

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ Cfr. PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*. 1985.

Se desarrolla durante los primeros 18 meses de vida, aproximadamente.

Este periodo transcurre mediante las percepciones y movimientos del pequeño, así como del entorno que le rodea. En un inicio todo es referido a sí mismo, es decir, a su propio yo.

Dentro de este periodo se aprecian 3 estadios: 1) el de los reflejos, 2) el de la organización de las percepciones y hábitos, y, 3) el de la inteligencia sensorio-motriz.

- 1) El *primer estadio*, el de los reflejos, se inicia en el momento del nacimiento. La mente se mueve entre las coordinaciones sensoriales-motrices, que son heredadas y determinadas por factores como la alimentación, son movimientos auténticos, reales, y no mecánicos. Estos son la base del desarrollo psíquico, por ejemplo: los *reflejos de succión* se afinan con el ejercicio, y es en éste, en el chupeteo, donde el bebé asimila su entorno, atrapa al mundo, que constituye la asimilación mental inicial; posteriormente se complica al conformarse como hábitos y percepciones organizadas que son el origen de nuevas conductas. Aparece casi inmediatamente para el bebé el mundo visual y acústico, así como algunos movimientos bruscos.
- 2) La succión insistente del pulgar, la orientación de la cabeza hacia los ruidos y los objetos en movimiento, integran el *segundo estadio*, así como la sonrisa o el reconocimiento de algunas personas. Esto último no significa que exista la noción de persona u objeto en el bebé, sino son exclusivamente apariciones sensibles y animadas. Lo que percibe no puede considerarse como sustancialidad, ni la disociación del yo con el mundo externo.

Más tarde aparece, alrededor de los cuatro meses y medio, la *capacidad de prensión*. El lactante toma lo que ve, manipula e incrementa sus hábitos y sus posibilidades de desarrollo. Es importante apuntar que todo inicia con el ciclo reflejo, que no son movimientos simples ni repetitivos, sino una serie de situaciones que se presentan con incorporaciones que son totalidades organizadas más amplias, susceptibles de ser superadas. Otro progreso en el desarrollo sensorio-motor es la "reacción circular"⁸², pues es una forma más avanzada de asimilación.

- 3) El *tercer estadio* interviene de modo importante en el desarrollo de la inteligencia práctica o sensorio-motriz, pues ésta aparece antes del

⁸² Son aquellas actividades que el infante realiza para observar y estudiar los resultados, éstas tienen una gran variación en su ejecución. Cfr. PIAGET, Jean. Op. cit. 1985. p. 21.

lenguaje. La inteligencia práctica emplea percepciones y movimientos organizados en “esquemas de acción”⁸³. Ejemplos clásicos son cuando el lactante toma un palo y con ayuda de éste lleva el objeto lejano de su interés hacia él, o bien cuando tira de una manta o base donde detecta algún objeto para encontrarse con él.

Hasta este momento no existe la conciencia del yo y del objeto exterior, éstos se unen indisolublemente. Lo que registra la mente del niño es su actividad, su yo se encuentra en el centro, en medio, sin distinguir. Por lo que la realidad objetiva se construirá a partir del reconocimiento subjetivo, es decir, conforme se arma su yo. Así, la conciencia inicia “con un egocentrismo inconsciente e integral, mientras los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, dentro del cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a este universo se opone la vida interior, localizada en este cuerpo propio”⁸⁴.

Las categorías que intervienen en tal proceso son: *objeto*, *espacio* y *causalidad*, como categorías prácticas o de acción pura, no como nociones del pensamiento.

La primera categoría es atribuida a los objetos sensoriales y se piensa que la figura obtenida corresponde a *algo* que seguirá existiendo aún cuando se deje de percibir. Pero el nuevo ser en sus primeros meses no percibe objetos propiamente; y, aunque reconoce personas específicas, ello no garantiza el reconocimiento de un cuerpo físico, pues éste deja de existir en el momento que deja de observarlo. Por tanto, del egocentrismo al reconocimiento del universo exterior median, inicialmente, la ausencia de objetos reales y, más tarde, la construcción de objetos permanentes.

Por otro lado, la categoría de *espacio* se obtiene a partir de los movimientos coordinados -ya mencionados- al observarse la íntima relación entre el desarrollo y la inteligencia sensorio-motriz.

La *causalidad* en el egocentrismo del bebé se encuentra relacionada con su actividad. Consiste en la relación del resultado empírico y la acción que lo ha

⁸³ Son la antesala del siguiente estadio pues en ella se practican nuevas conductas que se coordinan entre sí (por asimilación recíproca) lo que formará posteriormente las nociones y los conceptos del pensamiento real. Ejemplo: cuando el bebé experimenta sacudidas o frotamientos de un objeto como si se tratara de comprenderlo a partir de su uso. Estos esquemas de acción se coordinan de tal forma que algunos tienen como fin la totalidad y otros son empleados como medio, de esta manera se abre la etapa de la inteligencia práctica. Ídem. pp. 22-23.

⁸⁴ Ídem. p. 25.

producido, éste es el egocentrismo causal primitivo. Pero ya para el segundo año de vida el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos entre sí.

El primer estadio de las técnicas reflejas se relaciona con los impulsos instintivos elementales que se ligan con la alimentación, así como los reflejos afectivos que son las emociones primarias, los primeros miedos que pueden relacionarse con la pérdida del equilibrio o acontecimientos contrastantes casuales.

El *segundo periodo de percepciones y hábitos*, así como la naciente inteligencia sensorio-motriz, contiene una serie de sentimientos encontrados: lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, los primeros logros y fracasos. Todo ello tiene que ver con su actuar y no con los demás, apareciendo una especie de egocentrismo general, como un “narcisismo sin Narciso”⁸⁵, esto es, sin conciencia real.

Con el desarrollo de la inteligencia, con la percepción del universo exterior y con la “construcción del objeto” se obtiene un tercer nivel de afectividad. Contribuyen las alegrías y tristezas originadas por el éxito, el esfuerzo e interés; o bien, por el cansancio y falta de aprecio.

Ahora, y poco a poco, de acuerdo con la insistencia con la que se presenten los fenómenos, el bebé diferencia entre lo externo y el yo consciente, los objetos son activos, vivos y conscientes, en especial las personas, lo que origina los sentimientos interindividuales; elige objetos, en primera instancia a la madre, después al padre y miembros más próximos, y aparecen los sentimientos de simpatía y antipatía. Lo que le permite alcanzar cierta madurez para intentar otras acciones.

Segundo periodo: operaciones concretas

Éste se registra entre los 2 y los 12 años aproximadamente. A partir de la aparición del lenguaje y hasta los 7 ú 8 años se ubica la etapa de preparación y organización de las operaciones concretas de clase, relaciones y números. Este período se divide a su vez, en dos subperiodos: a) el de las representaciones preoperatorias, y b) el desarrollo de las operaciones concretas.

⁸⁵ Ídem. p. 31.

Una vez que aparece el lenguaje la conducta registra cambios muy significativos, al igual que lo afectivo y lo intelectual. Esto permite al infante recordar y relatar lo ocurrido, en tanto anticipa el futuro a través de representaciones verbales.

Antes del lenguaje se emplea la intuición⁸⁶. La intuición inicial pertenece al esquema sensorio-motor, es rígida e irreversible, aparece en bloque y no puede alterarse. En cuanto la intuición articulada, avanza hacia la consagración de la “operación” y obedece a una doble dirección: primero, a la anticipación de las consecuencias de las acciones; y después, a la reconstrucción de los estados anteriores, por lo que la intuición articulada puede alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil, al conseguirse un progreso considerable en el pensamiento y en la inteligencia que preceden al lenguaje.

Alrededor de los 7 años se continúa con el pensamiento prelógico, empleando para ello la intuición, es decir, son imágenes o representaciones de lo real, la división entre la experiencia afectiva y la experiencia mental, sin llegar a operaciones generalizables y combinables entre sí.

La intuición comparada con la lógica es de un equilibrio menos estable por falta de reversibilidad; pero la intuición relacionada con los actos preverbales es de un avance bastante substancial.

Así, se presentan tres consecuencias de profunda relevancia en el desarrollo mental: a) el inicio de la socialización de la acción; b) la interiorización de la palabra (aparición del pensamiento en cuanto al lenguaje interior y la aparición de los signos), y c) la interiorización del accionar como tal. Transita de la etapa sensorio-motriz a la construcción del plano intuitivo de las imágenes y de las “experiencias mentales”. La consecuencia directa de ello lo recibe el aspecto afectivo, desarrollándose los sentimientos interindividuales y la afectividad interior, más estable en relación a la etapa anterior.

El infante, después de las primeras imitaciones, finalmente alcanza a reproducir movimientos más complejos; en relación al sonido, sigue los movimientos observados encaminados a la adquisición del lenguaje, produciendo monosílabas, palabras-frase, sustantivos y verbos, hasta llegar a las frases completas.

⁸⁶ Interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de “experiencias mentales”, que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional. *Ibíd.*.

Con el desarrollo del lenguaje se da la relación interpersonal, esto es, hay intercambio de la vida interior como tal; mientras tanto, se obtiene la conciencia de sí mismo. El lenguaje espontáneo entre niños lleva a las primeras conductas sociales, pero aún no es un individuo de la sociedad, integrado a los demás, continúa en su egocentrismo. Inicia la diferenciación entre los objetos inanimados y las personas, y aunque es confusa la situación, le permite los primeros puntos de vista propios.

Asimismo, el lenguaje habilita al infante para relatar sus actos, aún ausentes los objetos, y hablar de acciones del futuro, sin que por ello sea obligado a llevarlas a cabo. Otra situación, es que el pequeño constantemente afirma pero jamás demuestra, derivado del egocentrismo, a los 7 años las pruebas que presenta siempre son pobres e incluso tiene dificultad para reconstruirlas.

Con el lenguaje el niño se enfrenta no sólo al mundo físico, sino también a dos mundos nuevos: el social y el de las representaciones interiores, éstos dos mundos son solidarios entre sí. Con los objetos físicos el infante inicia con la actitud egocéntrica, obteniendo un universo objetivado, es decir, se da la asimilación-acomodación entre el sujeto y lo real, creando entre ellos una armonía.

Entre los 4 y 7 años el niño no define conceptos si no es a partir de su utilidad, de su finalidad. Es a través del tiempo que logra que el *lenguaje* sea “el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo”⁸⁷, donde queda sumergido el individuo en cuanto lo adquiere.

Así, el pensamiento se construye gradualmente, pues al igual que todo los demás aspectos, los conocimientos se incorporan a su yo. Aproximadamente entre los 2 y 7 años de edad los niños adquieren todas las transiciones mediante dos formas extremas del pensamiento. La primera, a través de la incorporación y asimilación, logrando la objetividad; y, la segunda, la adaptación del pensamiento hacia los demás y la realidad, conduciendo así al pensamiento lógico.

De esta manera, en la primera infancia se detecta una repetición parcial de las adaptaciones prácticas, en las que está presente el lenguaje y es de gran sustento. Asimismo, a partir de las relaciones sociales y del pensamiento egocéntrico del niño, que tienen su origen en el lenguaje, éste conseguirá adaptarse en forma paulatina según las nuevas realidades.

⁸⁷ Ídem. p. 38.

Los progresos de la conducta y de su socialización

El niño adquiere el sentido de cooperación, pues ahora diferencia su punto de vista en relación con el de los otros, puede disociar y coordinar a la vez. Igualmente, después de los 7 años, el chico observa un cambio notable en el comportamiento colectivo, en estos cambios se aprecian actitudes sociales, por ejemplo en los juegos que poseen reglamentos. Este cuerpo de reglas requiere aplicación que constituye una institución propia de los niños.

En esta etapa tienen lugar las ideas fundamentales de orden, continuidad, distancia, longitud, medida, etc. A partir de esta edad el infante empieza a construirse un espacio racional, orientado por las operaciones generales.

La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales

En la segunda infancia surgen nuevos sentimientos morales, en especial la voluntad que integra el yo, la vida afectiva. Este sentimiento funciona en relación al infante y las formas comunitarias, dando lugar al respeto mutuo, que conforma nuevos sentimientos morales, diferentes a la obediencia inicial. Uno de los resultados que puede obtenerse en materia afectiva es el sentimiento de la justicia.

Se desarrollan al mismo tiempo las operaciones intelectuales y la voluntad, en tanto los valores morales se organizan en sistemas autónomos semejantes a los agrupamientos lógicos.

La socialización, aparte de contribuir a la integración del pensamiento y el de la inteligencia, incide fuertemente en la vida afectiva. Por lo que se afirma no existen actos puramente intelectuales ni puramente afectivos; todo proceder o actividad emplea a ambos indisolublemente.

Los tres aspectos esenciales para el desarrollo de la afectividad son: el desarrollo de los sentimientos interindividuales, los sentimientos morales que nacen de la relación del niño con los adultos, y las regulaciones de intereses y valores que se relacionan con el pensamiento intuitivo.

En relación al interés, que es uno de los medios esenciales para el aprendizaje, se afirma: es la prolongación de la necesidad, pues un objeto es interesante en cuanto cubre dicha necesidad. El interés es el móvil para el acto de asimilación

mental, por lo que la palabra *Asimilar*, es incorporar un objeto a la actividad del sujeto, y por tanto, objeto de interés (“inter-esse”). Este se inicia con la vida psíquica del individuo y desempeñar un papel importante en el período del desarrollo sensorio-motriz.

Con el pensamiento intuitivo los intereses se multiplican y se diferencian, dando lugar a la disociación progresiva entre los mecanismos energéticos que incluyen el interés y los mismos valores que originan.

El interés se presenta bajo dos aspectos complementarios: como regulador de energía (esto puede lograr que la fatiga disminuya) y el interés (influenciado por un sistema de valores). Ambos tienen relación con el sentimiento de inferioridad o superioridad: obtendrán éxitos o fracasos según la escala empleada para su calificación, lo que llevará al individuo a formarse un juicio de sí mismo.

Por tanto, “intereses, auto-valoraciones, valores interindividuales espontáneos y valores morales intuitivos parecen ser los principales cristalizadores de la vida afectiva”⁸⁸, y los aliados en el momento del proceso de aprendizaje.

Tercer periodo: operaciones abstractas

Los avances que se obtienen durante la adolescencia proveen al pensamiento y a la afectividad de un equilibrio superior al que se tenía en las etapas anteriores. Estos elementos son perturbadores al principio, pero después adquieren firmeza. Así, en esta etapa se desarrollan: a) el pensamiento y sus nuevas operaciones, y b) la afectividad, aspecto en el que se encuentra inmerso el comportamiento social cotidiano.

a) El pensamiento y sus operaciones

En esta etapa el individuo construye *sistemas y teorías*. Las ideas generales y las construcciones abstractas se desarrollan de una manera continua y no tan brusca como parece. Esto se debe al pensamiento concreto, pues a partir de los 11 ó 12 años empieza el esplendor de la reflexión libre y desligada de lo material, de lo tangible.

⁸⁸ Ídem. p. 61.

La característica de esta etapa es la aparición del pensamiento formal. Esto es, que las operaciones lógicas luego de haber sido controladas por lo concreto, ahora se llevan al terreno de las ideas, expresadas en el lenguaje de las palabras o símbolos. En este momento se recurre a la percepción, a la experiencia o a las creencias, lo que lleva al individuo al empleo constante de ellas, y en ocasiones hasta en forma exagerada.

Cada etapa se desarrolla pausadamente, dando base a la sucesora. Así en la adolescencia se pasa del egocentrismo metafísico⁸⁹ a la aceptación entre el pensamiento formal y la realidad. El equilibrio se va presentando a partir de la reflexión, de no contradecir todo lo que se le presenta, sino de anticipar e interpretar la experiencia obtenida.

Se consigue dar un salto de enormes dimensiones: del pensamiento concreto al pensamiento formal, pues ya en éste intervienen el mundo real, las construcciones indefinidas de la deducción racional y de la vida interior.

b) La afectividad de la personalidad en el mundo social de los adultos

Entre los 8 y 12 años se integra la personalidad con la organización de reglas, de valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de lo que existe. El yo en la personalidad del adolescencia se compacta en un programa de cooperación y de disciplinas autónomas (elaboradas por los mismos adolescentes), provocando un vaivén entre estas dos y el yo adolescente, lo que da como resultado el egocentrismo propio de esta edad.

Otro elemento que habrá que resaltar de los adolescentes frente a los adultos, es el doble juego que siguen, pues mientras intentan por un lado un trato de igual a igual, por otro, se consideran diferentes por la vida vigorosa que ostentan. Se muestran actitudes de generosidad, de altruismo o fervor místico, pero al mismo tiempo se presentan también la megalomanía y el egocentrismo ahora consciente.

De esta forma, los adolescentes se disponen a integrarse al mundo del adulto, a partir de proyectos, de programas de vida, de reformas políticas y/o sociales; es decir, se presentan situaciones teóricas, imaginativas, idealizadas.

⁸⁹ “Ciencia del ser en cuanto tal”. “Causas que son el objeto del conocimiento metafísico son: 1°. En el orden natural, y 2°. Todo lo que tiene que ver con lo sobrenatural”. RUNES, Dagoberto D. Diccionario de filosofía. p. 248.

Por otro lado, el adolescente descubre el amor a partir de la idealización del objeto amoroso; ama en el vacío, a través de la construcción de una novela; se presentan decepciones repentinas y sintomáticas, al igual que se presentan los flechazos.

Estudiar los períodos y estadios del desarrollo intelectual presentados por Jean Piaget, es indispensable para comprender el proceso de adquisición del conocimiento. El cómo se dan los primeros contactos del ser humano con el mundo y cómo los enfrenta de manera natural, el cómo responde a esas primeras exigencias, y al mismo tiempo, se prepara para las posteriores. Y en este último período, en la adolescencia, la parte afectiva, el cómo se le presenta las cosas al individuo y cómo las asimila o resuelve.

Lo expuesto por Piaget es bajo la visión biológica y psicológica. A continuación, son abordados los procesos mentales internos desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva para dar explicación al fin último de este trabajo de investigación: la adquisición del conocimiento.

2.2.3. Los procesos cognitivos.

Los orígenes de la psicología cognoscitiva, como acontecer mental o proceso interno, se localizan en la evolución humana. La comunicación oral y el relato de acontecimientos por parte del humano primitivo no se producían por sí mismos, por supuesto, existía algo que lo provocaba, algo que procedía de la naturaleza humana, es decir, de los procesos mentales internos. La mitología de los pueblos primitivos pone al descubierto la manifestación de dichos procesos al “revela aptitud creadora, dualidad entre lo físico y lo psíquico. Desde que el hombre puede pensar se hace bífico: emerge la conciencia de sí y de cuanto le rodea. Aparece la dimensión de lo psicológico y, aún más, de algo profundo, inaprensible: el inconsciente.”⁹⁰

Según Armando Navarro⁹¹, el cognoscitivismo registra sus primeros antecedentes, ya como trabajo sistemático, en las grandes reflexiones filosóficas. Por ejemplo, Platón delimitó con cierta claridad la relación entre lo mental y lo corporal, una relación que ha arrojado diferentes respuestas, y que aún no se resuelve; otro motivo de su interés fue la relatividad de la percepción y el conocimiento. Aristóteles, por su parte, realizó algunas reflexiones sobre la senso-percepción y la memoria de los procesos de grabar y recuperar información.

⁹⁰ PUENTE, Aníbal. Op. cit. p. 3.

⁹¹ Ídem. p. 3.

Más tarde surge Descartes, quien tiende un puente entre el empirismo y el racionalismo⁹², este último se sintetiza en el enunciado *pienso luego existo*, en el cual se detecta el pensamiento y lo subjetivo, que constituyen lo real. La corriente racionalista y la diferenciación entre *fenómenos* y *noúmenos* que realizó Kant, y que delimita su idealismo, proporcionaron las bases de lo que hoy se conoce como psicología genética; y ésta a su vez, constituye uno de los pilares de la psicología cognoscitiva -de la cual trata esta sección-, asimismo, ésta última, recibe aportes de otras corrientes filosóficas como el pragmatismo⁹³ y la fenomenología.

De esta manera, para involucrar a la corriente psicología del cognoscitivismo en los procesos mentales que se requieren explicar, inicialmente se define. El término cognoscitivismo deriva de la palabra *cognición*, que significa conocer (*cognoscere*), implica actividad interior. El cognoscitivismo trata de

estudiar los procesos internos que tienen lugar en el sujeto y busca nuevas perspectivas para tratar de entender la actividad de los organismos, haciéndose valer de dos asertos fundamentales sobre la persona: su consideración como estructura y su organicidad; es decir, el organismo total de la persona no es un estado, sino un proceso dominado por la naturaleza cambiante, que madura según va adquiriendo estructuras y conocimientos adecuados a los sistemas previos.⁹⁴

Según Aníbal Puente, la psicología cognoscitiva “se arraiga en la tradición biológica y su interés principal es el estudio de los procesos adaptativos de los

⁹² Según esta teoría, poseemos un número determinado de conceptos que son innatos, precisamente los más importantes, los conceptos básicos del conocimiento. El racionalismo afirma que estos conceptos no se originan de la experiencia, sino que forman el patrimonio natural de la razón; sostiene que la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, en la razón (sustantivo de donde se deriva la teoría racionalista, *ratio*=razón). Para Descartes estos conceptos son más o menos perfectos; pero Leibnitz, discípulo de Descartes, señalaba que los conceptos sólo existen en la mente humana como principios, a manera de potencia. Para él, las ideas son innatas sólo porque el espíritu posee la facultad innata de formular conceptos que no proceden de la existencia. El axioma escolástico: “*nada existe en el entendimientos que no haya estado antes en el sentido*”, es modificado por Leibnitz, “*salvo el mismo entendimiento*”; da constancia de lo que aseguran los racionalistas, el origen básico de todo conocimiento se gesta en el sujeto mismo. Igualmente, el racionalismo asegura que un conocimiento es cuando posee necesidad lógica y validez universal, esto es, cuando la razón estima que una cosa es como es y que no puede ser de otro modo; y, cuando juzga que, por ser como es, debe ser así siempre y en todas partes, entonces y sólo entonces, según el racionalismo estaremos ante un conocimiento real. Cfr. HESSEN, J., Teoría del conocimiento. 1993. pp. 54-61.

⁹³ El pragmatismo (del griego pragma: acción, función) es una corriente filosófica que atiende la posibilidad del conocimiento. En ella “la razón y el valor del conocimiento humano son determinados por un fin práctico. La verdad es percibida como lo útil, valioso, provechoso, alentador de vida. Por lo que el ser humano no es esencialmente especulativo y pensante, pues su intención no es indagar ni descubrir la verdad. Así se convierte en un ser práctico, donde el entendimiento se encuentra al servicio de la voluntad y la acción que le permite conducirse en la realidad. Se aborda este concepto por la aplicabilidad en el contexto actual, tanto en el ámbito económico-laboral como en el educativo. Esta corriente reviste un especial interés en el proceso del conocimiento, pues “el error fundamental del pragmatismo consiste en ignorar el ámbito lógico, en olvidar el valor característico, autónomo, del pensamiento humano”. Ídem. pp. 46-49.

⁹⁴ JONGITUD Aguilar, Claudia “El desarrollo cognoscitivo, una ventana al desarrollo humano integral” en Revista Mexicana de Pedagogía. Año XII. Enero-febrero 2001, núm. 57. p. 26.

organismos del medio”⁹⁵, a través de las conductas complejas superiores, manifiestas en los procesos y la representación interna de la información, capacidad que poseen los organismos para atender, organizar, ampliar información e inferir.

El interés fundamental de la psicología cognoscitiva es, entonces, el estudio de los procesos mentales superiores: percepción, reconocimiento de patrones, atención selectiva, memoria, pensamiento, aprendizaje de categorías, representación del conocimiento, comprensión, solución de problemas, entre otros.

Así, los procesos mentales o la actividad cognitiva se gesta en el cerebro (órgano donde reside el pensamiento y en el que se pueden registrar los procesos), del cual se proporciona alguna información. El cerebro era un órgano insignificante para los antiguos egipcios, ya que se pensaba que la conciencia residía en el corazón, idea que compartían Aristóteles y los filósofos medievales. Así, al no otorgársele capacidad al cerebro, todavía en 1662 el filósofo Henry More, manifestó que el cerebro no mostraba mayor capacidad para el pensamiento que un tazón de cuajada. En la época medieval René Descartes postuló la separación entre el pensamiento consciente y la parte física del cerebro. Y su contemporáneo Thomas Willis -considerado como el padre de la neurología- fue el primero en sugerir que el cerebro era la residencia de la mente y que sus distintas partes daban origen a funciones cognitivas específicas.

Actualmente, a partir de los avances tecnológicos, se ha confirmado que funciones diferentes tienen lugar en ubicaciones específicas.

Con todo cada vez es más claro que las funciones cognitivas no pueden ubicarse en puntos del cerebro como aldeas en un mapa. En cualquier tarea mental intrincada puede participar una compleja red de circuitos, los cuales interactúan en distintos grados con otros circuitos por todo el cerebro no como partes de una maquinaria, sino como la trama y la urdimbre de un *telar encantado*.⁹⁶

Toga, director del Laboratorio de Neuroimagenología, afirma que el cerebro de cada individuo es tan singular como su rostro; por otro lado, se menciona que “cada ser humano posee personalmente una rica herencia de todos los tiempos de evolución que al combinarse con la experiencia cotidiana, estimula los órganos sensoriales, y da como resultado la conducta”⁹⁷. Otro dato sorprendente es que durante los 6 primeros meses de gestación del humano las neuronas empiezan a extender sus tentáculos para alcanzar a otras, estableciendo sinapsis –puntos de contacto- a un ritmo de dos millones por segundo, lo que arroja una tupidísima

⁹⁵ PUENTE, Aníbal. Op. cit. p. 59.

⁹⁶ SHREEVE, James “La mente”, en National Geographic, marzo del 2005. pp. 4-5.

⁹⁷ *Ibíd.*

selva de conexiones, que no son requeridas por el feto, ya que no hay retos cognitivos; y ni siquiera un adulto echaría mano de ese cúmulo. Jamás en la vida de los individuos se llegará a poseer tan elevada producción, pues tan sólo a unas cuantas semanas después del nacimiento se revierte la tendencia. Pero aún con ello, los cerebros de los bebés absorben todo aquello que reciben por medio de los sentidos, que desde el principio buscan información. Así, los “circuitos neuronales que reciben estimulación repetidamente desarrollan conexiones sinápticas más fuertes, mientras aquéllas que permanecen inactivas se atrofian”⁹⁸.

Uno de los periodos de crecimiento de la sustancia gris es antes de la pubertad, alrededor de los 11 años en niñas y aproximadamente un año y medio después en los niños. Después de esta gran producción viene un adelgazamiento que dura toda la adolescencia, las primeras áreas del cerebro en finalizar el proceso son las implicadas en funciones básicas como el proceso sensorial y el movimiento en los extremos frontal y posterior del cerebro. Posteriormente siguen las regiones que gobiernan la orientación espacial y el lenguaje en los lóbulos parietales. La última zona del cerebro en alcanzar la madurez es la corteza prefrontal, es decir, *el cerebro ejecutivo*, en donde se llevan a cabo los juicios sociales, se determinan alternativas, se planea el futuro y se adopta una conducta determinada⁹⁹.

Una vez descrita de forma breve lo complejo de la función mental, puesto que el objeto de estudio del cognoscitivismo lo constituyen los procesos mentales internos, se da paso a una de las bases del acto cognitivo: el pensamiento.

El pensamiento es un producto o posibilidad del cuerpo y puede ser altamente moldeable, al influir tanto lo interno de éste (resultado de la evolución humana) como lo externo (el presente del sujeto, lo que le rodea); y a la vez, de forma general, el pensamiento determina la conducción de quien lo posee, esto es, que “cada ser participa del movimiento constante del Cosmos en donde el pasado siempre se encuentra actualizado y que al combinarse con su situación en el presente gesta su conducta, es decir, la capacidad para interpretar la circunstancia”¹⁰⁰. Originándose una simbiosis entre las dos entes

Así, las estructuras cognitivas (pensamiento) son consideradas por Piaget como “el sistema de conexiones que el individuo puede y debe utilizar y no se reduce de ninguna manera al contenido de su pensamiento consciente ya que éste es el que le impone ciertas formas en lugar de otras, y ello según los sucesivos niveles de

⁹⁸ Ídem. pp. 10-12.

⁹⁹ El adelgazamiento de la sustancia gris no señala el fin del cambio mental, pues se ha descubierto la plasticidad del cerebro, su capacidad para volver a moldearse y reorganizarse en la edad adulta, pues siempre puede aprender nuevos *trucos* un cerebro viejo. Ídem. p. 13.

¹⁰⁰ MARTINEZ Cristerna, Gerardo, El origen del pensamiento. 2004. p. 61.

desarrollo cuyo origen inconsciente se remonta hasta las coordinaciones nerviosas y orgánicas”.¹⁰¹

Lo que puede explicarse con el inconsciente cognitivo, que consiste en un conjunto de estructuras y funcionamientos desconocidos por el sujeto, pues éste, conoce del proceso exclusivamente sus resultados. Bidet lo expuso con la siguiente aseveración: “*el pensamiento es una actividad inconsciente del espíritu*”¹⁰², porque aunque el yo es consciente del contenido de su pensamiento, ignora las razones estructurales y funcionales que obligan a pensar de una manera determinada al individuo, es decir, del mecanismo íntimo que dirige el pensamiento. Lo que indica que sobre el pensamiento se desconoce aún demasiado.

Para poner de manifiesto la complejidad de los procesos cognitivos se menciona que las entradas sensoriales transforman al ser humano en una actividad dinámica, que antes de reaccionar: selecciona, analiza, organiza, almacena, recupera y recuerda información para determinar la forma de la respuesta explícita, es decir, se realiza en éste la construcción activa que puede llevar a la *reducción y elaboración*. Así, la *reducción* ocurre cuando se pierde información, cuando el individuo se posesiona de un segmento de ella al serle significativa; se *agrega* o se suma cuando se elabora la entrada sensorial en referencia a las experiencias y expectativas personales, por lo que se lleva a cabo un *almacenamiento* en la memoria, información que no siempre es recuperada. Cada uno de estos pasos tienen en si mismos dificultad para efectuarse, pues el desarrollo depende de los medios que se empleen para habilitarlos y de su ejercitación

Estos procesos mentales son estudiados por la psicología cognoscitiva. Y en este trabajo, se tiene el objetivo de concienciar al profesor de telesecundaria de que es necesario potenciar funciones cognitivas básicas como: la atención, la percepción, la intuición, la memoria y la inteligencia, a través de los cuales es posible que la información se transforme en conocimiento. Otra función cognitiva del ser humano es el lenguaje, necesario para el proceso de aprendizaje -y que fue abordado en Piaget y más ampliamente en el capítulo IV a partir de la lectura y escritura-. A continuación se conceptualizan las funciones citadas.

La *atención* es la condición básica para el funcionamiento de otros procesos, ya que alerta a las neuronas para la recepción de los estímulos. La atención es definida como la focalización de la conciencia o como un proceso de selección de estímulos mediante el cual percibimos de manera consciente, es decir, es el estado de concentración en algo.

¹⁰¹ PIAGET, Jean, Problemas de psicología genética. 1980. p. 43.

¹⁰² Cit. por Piaget. Ibíd.

Existen dos situaciones principales para la *atención*: su carácter focal o selectivo, que consiste en la capacidad para concentrarse en un estímulo respecto a otros que se reciben simultáneamente; y el *carácter regulador o sostenido* que se ve afectado por estados neurológicos del sistema nervioso central y por estados psicológicos y emocionales.

Otro elemento esencial que expone Piaget para dar explicación al proceso de asimilación del conocimiento, el cual se obtiene mediante el proceso de aprendizaje, es la *percepción*. Una vez que se obtiene la disposición, la apertura, es decir, la atención, se tiene la capacidad de *percibir*. La percepción es un proceso en el cual intervienen varias áreas del cerebro, que tienen que ver con los sentidos, ya que a través de éstos se capta, se hace contacto con el mundo, se le percibe y se le interpreta.

La *percepción*

“no es una fotocopia de la realidad externa sino una actividad significativa y organizada en la que participa la experiencia subjetiva del preceptor. E igualmente, se le asigna un carácter de relatividad ya que la percepción que se tiene de cualquier objeto depende, en parte, de las características del contexto que lo rodea”.¹⁰³

Por otro lado, la percepción es selectiva y se relaciona con las metas e intenciones del individuo; “es un proceso constructivo, donde no se reproducen con fidelidad las características de la información de entrada”¹⁰⁴. Además, al percibir se elaboran totalidades, es decir, los objetos observados son captados en forma global por los sujetos.

La *percepción* “como tal no puede dar cuenta de la formación de ninguna noción lógico-matemática. Por el contrario toda percepción [...] está estructurada por actividades sensorio-motrices más amplias que ella y cuyas coordinaciones preparan las estructuras lógicas”¹⁰⁵, que más tarde servirán de base a los procesos mentales más complejos. La *percepción* no es un ejercicio simple, natural y mecánico; sino un proceso que requiere de habilidades aprendidas, de cierta capacitación y entrenamiento.

¹⁰³ Como señala Gimeno Sacristán: “cada uno de nosotros somos una construcción social hechos con los ‘materiales’ que ofrece la cultura”, es decir, los conceptos que poseemos de los objetos o fenómenos son, en mucho, producto de nuestro entorno, de un legado cultural que por años o siglos ha existido; obviamente con sus transformaciones, con su evolución. Cfr. GIMENO Sacristán, José, *Educación y convivir en la cultura global*. 2002. p. 35.

¹⁰⁴ PUENTE, Aníbal, *Psicología cognoscitiva*. 1995. p. 23.

¹⁰⁵ Ídem. p. 24.

También se habla de la *intuición*, que aunque es un recurso considerado de menor nivel o basado en la inmediatez, realmente se basa en conocimientos previos. O bien, puesto en otro orden, es un recurso o habilidad que utiliza la inteligencia para enfrentar el devenir.

Piaget afirma que la intuición aparece con mucha rigidez en los primeros meses de vida, en el período sensorio-motor; y mediante la evolución del pensamiento y la inteligencia se logra un equilibrio más estable, lo que permite su empleo para resolver problemas.

La *memoria* es otra facultad del pensamiento y representa

un almacén activado de experiencias pasadas. La memoria es una forma de conocimiento como otra cualquiera (un saber o una habilidad), que no se vincula con el dato presente como la percepción, ni con la solución de problemas nuevos, como la inteligencia en su función específica, sino con la estructuración y con la reconstitución del pasado. Sólo que esta reconstitución constituye todavía un problema cuya solución no es automática para el sujeto. Por esta razón, la memoria resulta indisoluble de la inteligencia.¹⁰⁶

La *memoria* no es la copia exacta de la experiencia, más bien es un proceso constructivo (Bartlett¹⁰⁷), evidenciado en tres momentos: codificación, almacenamiento y recuperación; asimismo, en el proceso de construcción participan ciertos mecanismos cognoscitivos, relacionados estrechamente con la memoria, tales como la atención, percepción y pensamiento (Norman y Rumenhart¹⁰⁸), mencionados en los párrafos anteriores.

Para el proceso de aprendizaje, la *memoria* juega un papel determinante, ya que si al evocar conocimientos que expliquen o sustenten los nuevos planteamientos no se hacen presentes, el aprendizaje sería imposible. Como lo han aseverado Piaget y los cognoscitivistas, para poder acceder a conocimientos más complejos se requiere de otros más simples, esto es, de conocimientos básicos almacenados en la memoria.

De este modo, la *memoria* no puede ser considerada como una 'facultad' pasiva, subordinada al *pensamiento*, ni tampoco como un reservorio de recuerdos y experiencias que pueden ser evocados en automático, es decir, espontáneamente sin ninguna complicación; sino por el contrario, recordar es un ejercicio que requiere de esfuerzo para poner en marcha los mecanismos de la mente que permitan la asociación de ideas, y con ello el reporte de la información requerida.

¹⁰⁶ COLL, César, Elena Martín, Constructivismo en el aula. 1999. p. 174.

¹⁰⁷ Cit. por PUENTE, Aníbal. Op. cit. p. 184.

¹⁰⁸ Cit. por PUENTE, Aníbal. Op. cit. p. 21.

Por lo que la concentración y la disciplina son básicas para dicha operación: la memoria.

Por otro lado, la memoria es el instrumento básico para la supervivencia y la adaptación; sin ella, los organismos experimentarían cada estímulo y cada configuración compleja de signos como algo nuevo.

La *memoria* tiene vínculo íntimo con la inteligencia, y ésta con el proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario conceptualizarla. La inteligencia no es una sustancia, sino la forma que ella toma y los procesos que se suceden. Su esencia son los símbolos con poder denotativo y posibilidad de ser manipulados. Los sistemas de inteligencia se caracterizan por su maleabilidad y capacidad adaptativa. Es una instancia que se forma e integra a partir de reacomodos, de reestructuraciones; es “la solución de un problema nuevo para el sujeto, es la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata”¹⁰⁹.

En tanto para Gardner:

no es una habilidad simple que cada ser humano posee en mayor o menor medida, sino que es una capacidad desarrollable que se manifiesta de diversas formas [...] no hay una *inteligencia* sino <inteligencias múltiples>. La inteligencia no es permanente, es alterable, es decir, cada persona no posee el mismo nivel de inteligencia con la que nace; la inteligencia no es unitaria, puede manifestarse en diferentes formas [...] o en combinación particular.¹¹⁰

También sostiene que en la inteligencia deben estar presentes: 1) las *destrezas* que los individuos utilizan para resolver problemas genuinos y reales; 2) la habilidad para crear un producto efectivo, y 3) el potencial para encontrar o elaborar problemas.

Asimismo, la inteligencia requiere necesariamente de una base de datos para poder desdoblarse, analizar y reflexionar, lo cual es posible a partir de recobrar información y asociarla para establecer diferencias y coincidencias con lo que se presenta.

¹⁰⁹ PIAGET, Jean, Op. cit. p. 19.

¹¹⁰ Cit. por CHAIREZ Jiménez, Martha, M. de Jesús Gallegos Santiago “La teoría de las inteligencias múltiples y la formación de docentes del tercer milenio”, en Revista Mexicana de Pedagogía, marzo-abril 2000.

La intención al exponer los conceptos anteriores, es tratar de explicar como es operable el conocimiento a partir de los procesos mentales, esto es, como se dan los procesos internos que hacen posible la cognición.

Para iniciar, el *conocimiento* se adquiere a partir de un proceso, ese proceso se llama *aprendizaje*. Aprender no consiste únicamente en la mera asociación de estímulos y respuestas, ni en “el proceso que se considera que conduce a una adquisición de conocimientos en función sólo de la experiencia”¹¹¹, como lo afirman los empiristas clásicos; sino también, de forma bastante importante, desde los procesos internos, a partir de la reestructuración de los sistemas cognitivos, añadiendo nuevos contenidos o creando otras estructuras. Norman (1984) parte de “la existencia de módulos de conocimiento como unidades estructurales de la memoria. Un módulo puede estar incluido en otro, configurándose así niveles superiores de organización para el conocimiento conceptual y para las estructuras modulares en sí mismas”.¹¹²

Por su parte, para Piaget, el *conocimiento* es un proceso y no un estado como lo afirma la epistemología tradicional. “Todo conocimiento es siempre un devenir que consiste en pasar de un conocimiento menor a un estado más completo y eficaz, resulta claro que de lo que se trata es de conocer dicho devenir y de analizarlo con la mayor exactitud posible”¹¹³. Se considera al conocimiento mismo como un proceso continuo, siempre superable y perfectible.

Por lo antes expresado, se puede concluir que los procesos mentales, a partir de los cuales es posible el conocimiento, tienen su complicación para alertarse; y que corresponde al docente crear toda una red de medios teóricos y metodológicos para ponerlos en marcha y vigilantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para contribuir a ello, hacen sus aportes Ausubel y Vigotsky en el siguiente apartado.

2.2.4. Otros aportes

David P. Ausubel, como continuador de la psicología genética de Piaget, aporta a la práctica didáctica sus estudios sobre el aprendizaje escolar. En particular,

Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave de arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica. El aprendizaje significativo, ya sea por

¹¹¹ PIAGET, Jean, Problemas de Psicología Genética. 1981. p. 109.

¹¹² PUENTE, Aníbal, Op. cit. p. 22.

¹¹³ PIAGET, Jean, Psicología y epistemología. 1981. p. 13.

recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados.¹¹⁴

Ausubel señala: “hay aprendizaje significativo si la tarea puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”¹¹⁵.

La esencia del aprendizaje significativo, como puede desprenderse de esta cita, está en la vinculación entre lo que el individuo conoce y las nuevas ideas y conceptos; ideas y conceptos que deberán poseer una estructura interna coherente entre las partes que los integran, así como que sean potencialmente significativos, comprensibles desde el bagaje cognitivo del sujeto que aprende. Interviene también un elemento básico: la disposición positiva de la persona hacia el aprendizaje. En otras palabras, para que se dé el aprendizaje significativo deben presentarse las tres dimensiones descritas: lógica, cognitiva y afectiva. Más adelante se retomará este concepto de aprendizaje significativo, en el segundo apartado de este capítulo, por ser fundamental dentro del constructivismo, y en el capítulo IV, en la presentación de las propuestas de estrategias de aprendizaje.

Ausubel explica que el vínculo entre el material nuevo con los contenidos ideativos de cada individuo se debe a que “la estructura cognitiva de éste manifiesta una organización *jerárquica y lógica*, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos”¹¹⁶.

La crítica que hace Pérez Gómez a Ausubel es que su modelo de estrategia didáctica “es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del currículum”¹¹⁷. No obstante, reconoce su contribución al aprendizaje significativo de materiales verbalmente recibidos.

Otra orientación psicológica que tiene repercusiones en el campo pedagógico –en tanto se ocupa del aprendizaje y del desarrollo cognitivo– es la aportada por la escuela soviética. Vigotsky¹¹⁸ es uno de sus representantes más connotados.

¹¹⁴ Ibid..

¹¹⁵ AUSUBEL, David Paul, et. al., Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 1983. p. 37.

¹¹⁶ GIMENO Sacristán, José, et. Al., Op. Cit. Las cursivas son del autor.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Castorina señala que, en la ortografía en caracteres latinos de este autor ruso, una de las formas que respeta la diferencia entre los dos fonemas vocálicos (inicial y final del nombre ruso original), así como la diferencia

Lev S. Vigotsky formuló como base de su psicología el principio de la génesis social de la conciencia. Sin perder de vista la construcción de una psicología científica, explicó que la vinculación entre las conductas más simples y las funciones superiores se da al reconocer una dimensión histórica y cultural a esta psicología.

Se trataba, en definitiva, de desarrollar categorías que permitieran configurar un puente, una mediación entre los procesos elementales de carácter reflejo y las funciones superiores y conscientes. Y, para cruzar ese puente, había que salir fuera de los límites de lo subjetivo y de lo meramente biológico, acudir a las formas objetivas de la vida social y de la relación del hombre con la naturaleza. Encontrar alguna clase de unidades que, sin dejar de ser psicológicas, conservaran la marca de referencia al contexto social y natural, originante de la conciencia y de sus productos más elaborados.¹¹⁹

Un concepto valioso en la Pedagogía es el concepto de aprendizaje dado por Vigotsky. Señala que éste se encuentra indisolublemente ligado a la enseñanza como un proceso en el que están involucrados el que aprende, el que enseña y la relación social existente entre ellos. De esta forma, “todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas, psicológicas”¹²⁰. En otras palabras, en el desarrollo cognoscitivo del individuo existe una transición desde la influencia social externa hacia una influencia social interna. Este proceso se da a través del lenguaje, o más propiamente, del sistema de signos establecidos en la cultura a la que pertenece el individuo. El aprendizaje desarrolla en el niño las características no naturales que lo formarán históricamente como ser humano.

En relación con el aprendizaje escolar, Vigotsky introduce la hipótesis de la “zona de desarrollo próximo” que es, en sus propias palabras: “el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”¹²¹. Dicho en términos generales, la zona del desarrollo próximo puede definirse: “como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona

fonética del original ruso, es la que aquí se adopta. Cfr. CASTORINA, José Antonio, et. al., Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. 2000. p. 8.

¹¹⁹ RIVIERE, Ángel “El concepto de conciencia en Vigotski y el origen de la psicología histórico-social”, en SIGUAN, Miquel, Actualidad de Lev. S. Vigotski. 1987. p. 132.

¹²⁰ CASTORINA, José Antonio. Op. cit. p. 17.

¹²¹ Cit. por CASTORINA, Op. cit. p. 18. Es interesante indicar que Jesús Palacios sugiere otra zona de desarrollo, que él denomina potencial, que “podría caracterizarse como la distancia que existe entre las capacidades del niño que los adultos perciben y las expectativas de capacidades que a corto plazo prevén en el niño. Se puede formular la hipótesis de que cuanto más ancha sea esa *zona de desarrollo próximo percibido*, es decir, cuanto más optimista sean las expectativas que los padres formulan con respecto a las capacidades de realización a corto plazo por parte del niño, tanto más probable será que den lugar a interacciones que, iniciadas y controladas por los adultos, andamiarán, para utilizar la expresión de Bruner, las adquisiciones posteriores por parte del niño”. Cfr. PALACIOS, Jesús, “Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski”, en SIGUAN, Miquel, op. cit. pp. 186-187. Las cursivas son del autor.

puede trabajar y resolver un problema y realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Newman, Griffin y Cole, 1991)".¹²²

Palacios advierte que

... el aprendizaje no produce desarrollo en cualquier circunstancia, sino sólo en aquellas en las que el niño ha alcanzado ya un determinado nivel de desarrollo potencial. Según la metáfora del propio Vigotski [sic], las posibilidades contenidas en la zona de desarrollo próximo son los frutos del desarrollo, es sobre esos capullos y esas flores sobre las que incidirían las actividades de aprendizaje que son útiles para acabar de madurar el fruto.¹²³

Interesa retomar estos conceptos con el objetivo de analizar las repercusiones en el ámbito pedagógico, directamente a su aplicación en el aula escolar y sus efectos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, según Pérez Gómez, Piaget establece cuatro factores principales que participan en el desarrollo de las estructuras cognitivas “y que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio”¹²⁴. Este autor considera que, a partir de los planteamientos expuestos, pueden extraerse siete conclusiones fundamentales para facilitar y orientar la regulación didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

1. El carácter *constructivo* y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual.
2. La significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la *actividad* del alumno/a.
3. El espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas.
4. La importancia del *conflicto cognitivo* para provocar el desarrollo del alumno/a. el niño/a progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad.
5. La significación de la *cooperación* para el desarrollo de las estructuras cognitivas.
6. La distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. El aprendizaje hace referencia a conocimientos particulares, mientras que el pensamiento y la inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación e intervención.
7. La estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.

¹²² Cit. por COLL, César, El constructivismo en el aula. 1999.pp. 104-105.

¹²³ Ídem. p. 179.

¹²⁴ GIMENO Sacristán, José, et. al., Op. cit. 2002.

De esta manera se puede pensar, que al exponer todo lo anterior, se tiene un acercamiento a la complejidad de la estructura y procesos cognitivos, y que siendo mediante éstos que se produce el proceso de aprendizaje; entonces, la enseñanza es una tarea desafiante para el magisterio. Por lo que los profesores, con o sin autoridades, deberán estar en la búsqueda permanente de cómo transforman su quehacer cotidiano en las aulas; en particular los decentes de telesecundaria, ya que éstos no sólo tienen que ver con la adquisición de conceptos sobre una disciplina, sino en toda la formación de un grupo de alumnos.

Para lo cual, se propone al constructivismo, que proporciona algunos elementos que se identifican con este hecho; pero además, aporta recursos para atender el fin de la presente tesis: hacer que las informaciones se tornen significativas para que el sujeto las aprehenda y se traduzcan en conocimientos. Es así, como se pretende que el problema de adquisición del conocimiento y su construcción se observen esencialmente como un problema epistemológico, cuestión que se aborda en el siguiente apartado.

2.3. El constructivismo pedagógico

2.3.1. Origen y antecedentes

Conviene contextualizar al constructivismo¹²⁵ en un marco socio-histórico que permita reflexionar los momentos y procesos por los que ha atravesado; también porque de ahí se desprende su origen conceptual, así como entender qué corrientes lo integran y a partir de qué necesidades o carencias del ámbito educativo se configura, específicamente en el sistema educativo escolarizado.

Según Juan Carlos Miranda, el constructivismo¹²⁶ se origina en el movimiento histórico-cultural denominado *Escuela activa*, que aportó, en su momento, un pensamiento reformista y una actitud transformadora de los procesos escolares, y que tiene como representantes en el ámbito pedagógico a Celestin Freinet y María Montessori, entre otros.

¹²⁵ “La acepción común y corriente de *construct* en inglés, en español es *construir*, pero *construct* también tiene otra acepción especializada en inglés, que se traduce como síntesis intelectual, que tiene como eje la percepción psicológica (interna y externa) y es fundamento de la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, la adquisición del conocimiento se realiza a través de *síntesis intelectuales*. Este significado y afirmación sólo se encontró en PALACIOS Calderón Fernando “Constructivismo ¿qué es?”, en Revista Mexicana de Pedagogía N° 51. 2000. p. 21.

¹²⁶ Una interpretación del constructivismo más cercana a nuestro campo de estudio, encontrada en: Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía http://www.odiseo.com.mx/2004/01/01miranda_aprendizaje.htm 15 de enero de 1994.

Se coloca al constructivismo como alternativa al modelo de educación *funcionalista* postulado por Emile Durkheim y al conductismo radical que tuvo una fuerte presencia entre 1950-1970 aproximadamente. En el constructivismo convergen interpretaciones ideológicas y enfoques pedagógicos que impactan y propician otras formas de organización y reflexiones sobre la educación escolar. Aunque esta corriente surgió en Europa a mediados del siglo XX, actualmente tiene amplias repercusiones en la educación latinoamericana.

Miranda Arroyo menciona que los logros de los precursores de esta corriente fueron:

establecer una conexión singular de cuatro aportaciones teóricas con orígenes totalmente independientes: 1) una concepción epistemológica que en particular estaba centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente (la Epistemología Genética); 2) una visión que dota a la Psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: “lo significativo” (David Ausubel); 3) una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural de los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños (Lev Vigotsky); y 4) las aportaciones de la llamada Ciencia Cognitiva (Jerome Bruner, Robert Posner, Glaser, entre otros) que nutren al constructivismo de un conjunto de conceptos sin precedentes.¹²⁷

De esta manera, al plantear una reorganización de la escuela se ponen en discusión las nociones: fines de la educación, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación, etcétera, a partir de un enfoque epistemológico diferente. Además de otorgar al alumno el papel central en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, se reconoce al mismo tiempo que estos procesos complejos “se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados, aunque sus productos se manifiestan en forma individual”¹²⁸.

2.3.2. Definición, teorías y conceptos

Isabel Solé y César Coll¹²⁹ señalan que el constructivismo no es una teoría en el sentido estricto del término. Lo conciben como un marco explicativo de la educación que integra diversas aportaciones vinculadas a los principios constructivistas; tales aportaciones o explicaciones prueban su potencialidad en la medida que son empleadas como instrumentos para el análisis de las diversas fases educativas, herramienta útil para la toma de decisiones adecuadas inherentes a la planificación puesta en marcha, y en la evaluación de la enseñanza. Esto indica la presentación de principios enlazados mediante los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones

¹²⁷ MIRANDA Arroyo, Juan Carlos “El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción en Odiseo, op. cit.

¹²⁸ *Ibid.*.

¹²⁹ Cfr. COLL, César, et. al., El constructivismo en el aula. 1999.

fundamentadas sobre la enseñanza. Los principios surgen de teorías más o menos explícitas, claras y coherentes mediante las cuales pueden procesar información que se presenta en los procesos educativos, con el propósito de ajustarlos a los objetivos que se persiguen.

Para Carretero¹³⁰ el constructivismo se hace patente cuando el individuo, en sus aspectos cognitivo, social y afectivo, consigue adquirir una construcción propia, producto de la interacción necesaria del medio y las disposiciones internas del individuo. En consecuencia, el conocimiento adquirido no es una copia exacta de la realidad, sino una construcción propia de cada ser humano.

Tryphon y Vonéche¹³¹, observan al constructivismo como una escuela del pensamiento que se dedica a estudiar la relación del conocimiento con la realidad, refiriéndose a ésta como la construcción de significados individuales emanados de la co-construcción del individuo con su medio.

En estas tres concepciones sobre constructivismo se visualizan situaciones relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje y la adquisición del conocimiento. Solé y Coll hacen referencia al constructivismo como la reunión de recursos para enfrentar el análisis y la toma de decisiones en los diversos momentos educativos; en particular se refieren a la planificación y evaluación del proceso. En tanto Carretero, Tryphon y Vonéche entienden al constructivismo a partir de la construcción de significados propios en cada sujeto, como producto de la interrelación entre entorno y procesos mentales del sujeto¹³².

2.3.3. El proceso enseñanza-aprendizaje en el constructivismo

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece, es decir, la misión de la escuela es participar activamente en la formación de los educandos.

Frida Díaz Barriga plantea, siguiendo a Heller, que

¹³⁰ Cit. por DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 1999. pp. 14-15.

¹³¹ Cit. por ZUBIRÍA Remy; Hilda Doris, El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. 2004. pp. 16-17.

¹³² Esta segunda aportación alude a lo expuesto en el capítulo I (apartado 1.3) al señalar que los elementos o conocimientos que integran la cultura se subjetivizan, es decir, el sujeto los hace suyos. La pregunta es: hasta dónde se permite que el sujeto se apodere de ellos, los adapte a su circunstancia particular y los emplee en el momento que le sea propio.

el término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.¹³³

Tal formación se construye a partir de los aprendizajes, de lo que se asimila del entorno, y por supuesto, de lo que aporta la escuela. En esta última, según la visión constructivista, se aprende un contenido cuando el sujeto se apropia del objeto, lo aprehende, lo manipula, lo analiza y lo explica bajo sus esquemas personales; es decir, dicha teoría establece que se aprende cuando el conocimiento se vuelve significativo; el aprendizaje se da cuando es posible elaborar una representación personal de los objetos, de la circunstancia del entorno o de los contenidos que se estudian. La “elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad”¹³⁴.

Asimismo, desde los procesos mentales, se puede considerar que el aprendizaje es un “proceso autorregulado de solución de conflictos interiores, cognitivos, que con frecuencia surgen a través de una experiencia concreta, del discurso colaborativo y la reflexión”¹³⁵.

De esta manera, el aprendizaje se efectúa sólo si

el alumno consigue establecer relaciones <sustantivas y no arbitrarias> entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si la integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si, por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico: el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un periodo de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados.¹³⁶

Como puede observarse, los conocimientos previos tienen un gran significado por ser la base de los aprendizajes presentes, es decir, son los que pueden hacer posible los nuevos conocimientos; ya que el alumno debe enfrentar éstos

¹³³ DÍAZ Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo “Formación docente y educación basada en competencias”, en VALLE Flores, María de los Ángeles, Formación de competencias y certificación profesional. 2000. pp. 86-87.

¹³⁴ COLL, César, Elena Martín, El constructivismo en el aula, 1999 p. 16.

¹³⁵ PALACIOS Calderón, Fernando, Op. Cit. p. 22

¹³⁶ COLL, César, et. al. Op. cit. 1992. p. 442-443.

apoyándose en conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos en general, concebidos con anterioridad. Entonces, por conocimientos previos se debe considerar aquellos conocimientos directos e indirectos que se poseen en relación a los contenidos concretos que se pretenden aprender. Es así como en el sistema escolarizado cobran fundamental relevancia, pues es de donde parte diariamente el alumnado, es el estado inicial de éstos.

Entre más relaciones con sentido sea capaz de estructurar, armar o establecer el alumno, entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido, mayores serán sus aprendizajes significativos. Así, el aprendizaje significativo se produce cuando

construimos un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe [...] no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos.¹³⁷

Entonces, en el aprendizaje significativo el sujeto se apropia del objeto, lo aprehende, lo manipula, lo analiza y lo explica bajo sus esquemas personales; lo que sugiere una posesión del mismo. De esta manera, en la medida que determinadas condiciones se encuentran presentes tal aprendizaje será significativamente memorizado y será funcional, útil para seguir aprendiendo y para ser empleado en los diversos momentos de la vida. La significatividad y funcionalidad del aprendizaje nunca es cuestión de todo o nada.

Otra situación a señalar, es que para que el aprendizaje significativo se produzca, tienen que ocurrir una serie de fases que muestran una complejidad y profundidad progresiva.

Para que el aprendizaje sea significativo, según Coll, requiere reunir dos elementos:

primero, el contenido tiene que ser potencialmente significativo (aprendizajes relevantes y con organización clara). Igualmente debe existir la posibilidad de asimilar (elementos relacionables con el material de aprendizaje); segundo, el alumno debe tener toda la disposición de aprender significativamente (motivación para relacionar lo conocido con los nuevos aprendizajes) y no sólo captar aisladamente para memorizar y repetir contenidos.¹³⁸

De lo anterior, puede inferirse que el aprendizaje en el constructivismo se refiere al aprendizaje significativo, y que éste es demostrable a partir de reconstruirlo, de reelaborar el propio conocimiento y de expresarlo de alguna manera. El construir supone así un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona,

¹³⁷ COLL, César, Elena Martín, op. cit. p. 16.

¹³⁸ COLL, César, et. al. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. 1992. p. 444.

organiza y transforma las informaciones que llegan de diversas fuentes y que relaciona con sus conocimientos previos; “el enganche o vinculación no es automático, sino el resultado de un proceso activo del alumno que le permitirá, si sabe, reorganizar el propio conocimiento y enriquecerlo”¹³⁹. Lo que requiere de destrezas metacognitivas que propicien el control de sus conocimientos y procesos de aprendizaje. Aprender es entonces, construir conocimientos, es el proceso de elaboración personal que facilita el desarrollo de la mente y capacidades humanas.

Cabe aclarar, que construir o reconstruir, no significa inventar o crear nuevos conocimientos, pues de hecho, los estudiantes trabajan con conocimientos preestablecidos, ya existentes. Esto es, “los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente (...)”.¹⁴⁰ Lo que interesa entonces es que el alumno utilice su razonamiento y lo desarrolle, desdoble el conocimiento para analizarlo y después deduzca, que manipule y moldee nuevamente, es decir, que reconstruya el conocimiento. Para lo cual, César Coll señala que sin la ayuda del profesor es imposible que se logren aprendizajes significativos, y por tanto, la reconstrucción del conocimiento en el alumno.

Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logre propiciar en éste una actividad mental constructiva. Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes.

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje; y
- b) Los mecanismos de influencia susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.¹⁴¹

Esto significa el estudio de los procesos mentales -anteriormente mencionados- y que se indaguen otras posibilidades creativas para seleccionar, organizar y distribuir el conocimiento escolar, así como diseñar y promover estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas. A través de ello son posibles los aprendizajes significativos. Este aprendizaje ha de permanecer en la vida del alumno, es decir, “debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución

¹³⁹ COLL, César, Martín Elena, El constructivismo en el aula, 1999, p. 71

¹⁴⁰ Ídem. p. 442.

¹⁴¹ DIAZ Barriga, Frida “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista”, en Revista Educar N°. octubre-noviembre-diciembre 1993. pp. 23-35.

de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad”.¹⁴²

Uno de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje es el alumno, que bajo la concepción constructivista, tiene una participación activa, por lo que es importante definirlo: es el individuo que está en posibilidades de aprender, es decir, es el sujeto cognoscente cuando se le coloca en una situación de aprendizaje. A través del aprendizaje el educando adquiere diversas habilidades y actitudes que lo llevan a ser más él mismo, sentirse y proyectarse hacia la realización individual y social. Por lo que cada alumno debe saber y sentir que lo que aprende le permite continuar en la senda del conocimiento, de igual manera, que lo habilitará para transformar su realidad.

Para que el proceso de aprendizaje ofrezca mayores beneficios, el alumno deberá involucrarse en su propio desarrollo, participando en la selección, planeación, realización y evaluación de las experiencias de aprendizaje, pues a mayor participación de los educandos, mayor es su motivación y la eficacia en el proceso. Otro rasgo que promueve los aprendizajes significativos, en dicho proceso es la autoestima, pues se afirma que “la forma de verse a sí mismo influye en la forma de ver la situación de enseñanza-aprendizaje, un autoconcepto negativo, no constituye un buen bagaje para aprender”.¹⁴³ Por tanto, tendrá que trabajarse para hacer crecer en forma positiva el valor que el individuo tiene de sí.

Entonces, se advierte la necesidad de la entrega entera del ánimo, “porque sólo se produce un verdadero aprendizaje cuando surge del aprendiz, de sus intereses profundos o de sus impulsos psíquicos... está basado fundamentalmente en la disposición total del organismo para realizar, resolver y lograr cualquier obra... El aprendizaje es un acto eminentemente espiritual...”¹⁴⁴

Otros rasgos del alumno en el proceso de aprendizaje en el constructivismo, deberán ser, entre otros:

a) sensible a la innovación; b) capaz de trabajar en el logro de actitudes responsables; c) sensible y respetuoso de los demás; d) reflexivo; e) crítico; f) abierto a las necesidades de la escuela, la sociedad y el país; g) honesto consigo mismo y con los demás, h) comprometido con su aprendizaje; i) entusiasta por aprender nuevas acciones; j) respetuoso con la naturaleza; k) que sienta aprecio por la cultura, en sus diversas manifestaciones; l) investigador por convicción; ll) consciente de su importancia como sujeto del proceso educativo”.¹⁴⁵

¹⁴² ALFONSO Sánchez, Ileana “Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Odisea Revista Electrónica de Pedagogía*, http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci117603.htm, 6 de octubre del 2003.

¹⁴³ COLL, César, Elena Martín, Op. Cit. pág. 43-44.

¹⁴⁴ Ídem. p. 16

¹⁴⁵ PICHARDO Paredes, Juan J. “Una propuesta para implantar programas de ‘enseñar a pensar’ en escuelas en públicas en educación básica en México”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, pp. IX-X.

Esto es lo deseable en los alumnos, pero no siempre surge de cada persona: hay que formarlo, lo que es posible a través de la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje convergen en un proceso único y tienen como tarea el logro de objetivos formativos dedicados o dirigidos a los alumnos. Así, el aprendizaje en el sistema educativo escolarizado es inherente al proceso de enseñanza.

El primero depende del segundo, del concepto que se posea de enseñanza y de los recursos teórico-metodológicos de los que se valga el profesor. De esta forma, el proceso de enseñanza está estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que en definitiva condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda. Dicho proceso se perfecciona constantemente “como una consecuencia obligada del quehacer cognoscitivo del hombre, con respecto al cual debe organizarse y dirigirse. En esencia, tal quehacer consiste en la actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social”.¹⁴⁶

La enseñanza, como actividad dirigida, implica que los docentes posean los elementos para lograr que ésta sea planeada, conducida y reorientada con eficacia dentro de la complejidad del contexto escolar. “La información más útil, desde un punto de vista didáctico, la más aprovechable para el desarrollo de una actividad o metodología que el profesor ha de dirigir lo más conscientemente posible, es la que él mismo puede manejar e integrar en las decisiones que él toma constantemente”.¹⁴⁷

La información adquirida en dicho proceso no es significativa en tanto no promueva transformaciones, o por lo menos, cambios paulatinos en lo que se vive diariamente. Para ello, el profesor habrá de crear dos situaciones: uno, relacionar los contenidos programados con los sucesos locales, nacionales e internacionales; y dos, concienciar a los alumnos del propósito de adquirir conocimientos.

Otros de los quehaceres del docente, siendo el responsable formal del proceso, son los de orientador, conductor, facilitador, promotor y liberador de potencialidades, al estimular la creatividad y desarrollar habilidades.

Lo anterior le implica:

a) “Ser formador en el uso y desarrollo de las destrezas del pensamiento”.¹⁴⁸

¹⁴⁶ ALFONSO Sánchez, Ileana, op. cit.

¹⁴⁷ COLL, César, et. al. Op. cit. pp. 398-399.

¹⁴⁸ “Son el potencial humano que se encarga de manejar el conocimiento; son herramientas para aprender y aplicar lo aprendido en la solución de problemas. Son actividades u operaciones realizadas por la mente para organizar y reestructurar la información y producir un nuevo conocimiento”. Cfr. DELGADO GONZALEZ,

- b) Planear ejercicios en su didáctica diaria sobre el uso y desarrollo de las destrezas del pensamiento.
- c) Hacer uso de técnicas de enseñanza activas, de aprendizaje colaborativo, diseño de proyectos y aprendizaje por descubrimiento.
- d) Permitir que el alumno desarrolle sus destrezas del pensamiento al diseñar y ejecutar sus propios diseños experimentales.
- e) Dejar de usar exámenes con énfasis memorísticos, y diseñar exámenes en los que el alumno siga aprendiendo y desarrollando sus destrezas del pensamiento, para lograr aprendizajes más significativos y duraderos¹⁴⁹.

Estas pretensiones hacen que el profesor reflexione sobre la ardua labor a desempeñar, se prepare y actúe con la intención de llegar a ellas. Para lo cual, es necesario que al inicio de cualquier aprendizaje el profesor esté presente para dirigir o coordinar el proceso, pues no se puede dar por hecho que los alumnos deduzcan la realización de la tarea encomendada a partir de otras; es necesario que el docente participe en todo momento que le sea solicitado o cuando él lo perciba como necesario; para que posteriormente sea el alumno quien ejecute o realice con seguridad suficiente lo encomendado.

Según César Coll (1999), sin la ayuda del profesor es imposible que se logren aprendizajes significativos, porque aún cuando se afirma que el alumno es constructor de nuevos saberes, éstos no son espontáneos, sino que son ocasionados o inducidos mediante el proceso de enseñanza, con la participación activa del profesor al ser facilitador de conocimientos y creador de acciones que desarrollan las competencias. Así, mediante las enseñanzas de éste, se harán aportaciones teóricas, formativas y afectivas. En estas circunstancias, es fundamental hacer que converjan intereses y necesidades del alumno con los programas escolares, al considerar al alumno como un sujeto particular y, al mismo tiempo, como sujeto integrador de una sociedad.

Como primer paso, el docente tendrá que enseñar a pensar, pues “es fácil sofocar el pensamiento, estimularlo es difícil. Es fácil pensar por los alumnos, pero debemos luchar para dejar que el alumno piense por sí mismo y no se convierta en un reflector de los pensamientos de otros”¹⁵⁰. Ésto es posible si los docentes que están al frente de los grupos buscan los recursos que promuevan las habilidades del pensamiento.

Mauricio. “Hacia una didáctica dinámica, orientada al desarrollo de las destrezas del pensamiento”. Revista Mexicana de Pedagogía, p. 30.

¹⁴⁹ Ídem.

¹⁵⁰ Idem.

Asimismo, el profesor deberá ser abierto y franco, reconocer sus limitaciones y carencias tanto en lo metodológico como en lo teórico. Lo que lo conducirá a abordar objetos y situaciones a investigar que le brindarán un panorama más amplio y complejo de su quehacer, así como a dar posibles respuestas que experimentará, analizará en sus efectos y volverá a investigar para experimentar nuevas alternativas.

Sólo en la búsqueda constante se logrará ser profesor-investigador, Freire lo señala así: “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro”.¹⁵¹. Esto quiere decir, que los docentes serán también sujetos de formación y transformación de su misma persona en el momento de ir descubriendo nuevos conocimientos, para que a su vez, logren proyectar, transmitir, motivar y apasionar al educando en las tareas que los relaciona.

Las teorías son parte de los contenidos a tratar en el aula de clases, contempladas en el currículum, y por su importancia dentro del proceso de abstracción de los estudiantes así como para la formación docente, se aborda como concepto.

La teoría (del griego *theoría*, significa observación, examen o investigación) es elemento constituyente de la ciencia¹⁵². La teoría(s) “son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos el mundo: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. “Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina”.¹⁵³ La teoría, producto de arduas investigaciones, es una de las materias primas del proceso de aprendizaje

De manera específica, el problema emerge cuando los docentes no se apropian de las potencialidades epistémicas y metodológicas que se puedan extraer de los contenidos estudiados, quedando subordinados ellos y sus procesos de conocimiento a las prescripciones de la teoría que circula las más de las veces como contenidos sin conexión a problemas educativos. Esta situación obstaculiza la formación de maestros, ya que no se les brindan las “herramientas del pensamiento analítico” para trabajar esos contenidos teóricos y así sacar provecho de ellos; menos se genera y/o fortalece una capacidad reflexiva, analítica y crítica de los docentes.¹⁵⁴

¹⁵¹ Cit. por RIVAS, Lucinda. “Reflexiones en torno al vínculo docencia- investigación. Lectura de la experiencia”, en Revista Mexicana de Pedagogía, Año X, enero- febrero 2000, No. 51, p. 11.

¹⁵² “La ciencia consiste en un conjunto de saberes compartibles por una comunidad epistémico determinada: teorías, enunciados que las ponen en relación con un dominio de objetos, enunciados de observación comparables subjetivamente; todo ello constituye un cuerpo de proposiciones fundadas en razones objetivamente suficientes”. Cfr. VILLORO, Luis, Creer, saber, conocer. 2002. p. 222.

¹⁵³ POPPER, Kart, La lógica de la investigación científica, cit. por GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. Op. cit. p. 131.

¹⁵⁴ OROZCO Fuentes, Bertha “Formación teórica de docentes en México: diálogos con la Pedagogía crítica norteamericana”, en GOMEZ Sollano Marcela, Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos. 2002. p. 236.

A fin de lograr una formación teórica eficaz, es necesario considerar las condiciones (materiales y laborales) en las que se desenvuelve el docente para, así, desarrollar esa capacidad reflexiva, analítica y crítica. Además de estos factores, Orozco señala:

Más que aprender teorías, se trata de usar la capacidad potencial de las teorías, es decir, aprender a ejercitar a los docentes en los ejercicios de problematización analítica, reconstrucción, apropiación y proposición-elección de opciones, en el marco de los contextos y problemas educativos concretos, ejercicios estos mediados por el conocimiento de los planos epistemológico y teórico y de la direccionalidad que dichos planos le imprimen a su pensamiento, acción y práctica docente.¹⁵⁵

Es saber utilizar las teorías, no solo desde sus conceptos, sino como medios para analizar, comprender y resolver situaciones; ya sea de tipo escolar o de la realidad concreta. Al emplearlas se estará indicando lo significativo del conocimiento adquirido.

Se concibe al profesor como un elemento trascendental en el proceso enseñanza-aprendizaje, que opera a través de un instrumento a veces poco apreciado en sus diversas expresiones: el lenguaje (escrito, verbal, matemático, gráfico, corporal, musical).

Por tanto,

el lenguaje articulado en contextos de aprendizaje resulta ser instrumento en la adquisición del conocimiento, mediador de las operaciones mentales, regulador del comportamiento inteligente y facilitador de los procesos de estructuración y reestructuración respecto al sistema de conocimientos, notándose en el hecho de que, a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sujeto decide plantearse nuevas metas o intenciones que van a transformar su proceso de adaptación activa, tanto en el ámbito socioemocional como sociocultural.¹⁵⁶

Estudiar el lenguaje es quehacer elemental del docente; ya que ir al simbolismo que representa, al significado, al concepto o a la raíz etimológica de las palabras, permiten comprender las ideas vertidas en los contenidos, dando el primer paso para habilitar otros recursos mentales como el análisis y la reflexión. Así, se le concede al lenguaje gran importancia en la adquisición de conocimientos. Por lo que el capítulo IV, se dedica al desarrollo del lenguaje a partir de la lectura y de la escritura.

¹⁵⁵ Ídem. p. 236.

¹⁵⁶ Ídem. p. 73.

La enseñanza, como actividad dirigida, implica que los docentes posean los elementos para lograr que ésta sea planeada, conducida y reorientada con eficacia dentro de la complejidad del contexto escolar. “La información más útil, desde un punto de vista didáctico, la más aprovechable para el desarrollo de una actividad o metodología que el profesor ha de dirigir lo más conscientemente posible, es la que él mismo puede manejar e integrar en las decisiones que él toma constantemente”¹⁵⁷.

Ahora bien, la práctica docente no se da de manera aislada. Es un elemento integrante de un sistema educativo determinado, es decir, forma parte de un *currículum* (voz latina derivada del verbo *curro* que quiere decir, “carrera”, esto es, que los alumnos se dirigen a sus objetivos).

Desde cierta perspectiva, el currículo es una estructura con secuencia, de donde se obtiene la noción o la totalidad ordenada de los estudios. Éste se conforma a partir de determinaciones económicas y políticas; responde a ciertos intereses (individuales y de grupo) de los sectores que participan en su elaboración y desarrollo.

El currículo formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje con sus finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.¹⁵⁸

El currículo tiene, por tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Por otro lado, sin que sea el propósito de este trabajo profundizar en esta área de estudio, sí interesa destacar que la escuela –lugar en el que se entrecruzan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los actores que lo realizan: profesor-alumno antes descritos-, como institución social, no escapa de los intereses históricos y económicos de la sociedad en la que se encuentra, que aquí se hallan inmersas prácticas políticas y administrativas que influyen en su avance –como se señala de manera más detallada en el primer capítulo de esta tesis.

Retomar y resaltar la relevancia del currículum en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma. El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.¹⁵⁹

¹⁵⁷ COLL, César, et. al. Op. cit. pp. 398-399.

¹⁵⁸ Ídem. pp. 7-8.

¹⁵⁹ GIMENO Sacristán, José, El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2002. p. 20.

Es de esta manera como el profesor juega un papel relevante dentro de la estructura escolar, por lo que le es necesario conocer a fondo el currículum que le proporcionará elementos de juicio para su actividad profesional. Esto también como parte de su formación, ya que el docente deberá poseer una cultura general, en particular el profesor de telesecundaria al atender toda la currícula.

2.3.4. Los elementos de la metodología

La metodología es uno de los ejes de la labor docente, cualquier propuesta al respecto debe pretender la posibilidad del aprendizaje y propiciar el interés del alumno, al involucrarlo en las actividades y en el objetivo de la acción; no sólo en su realización, sino en la propuesta misma, al contribuir al diseño de estrategias y tareas a seguir, de ser posible. Pero desafortunadamente la educación escolarizada no lo promueve, por ejemplo: diariamente se experimenta en las aulas el procedimiento de escucha-repetición, así como la resolución de ejercicios para enfrentar exámenes; lo que inhibe la apertura y la creatividad, disminuye la probabilidad del aprendizaje, el interés y el compromiso del alumno; en tanto, conduce a la búsqueda de resultados y no de procesos, aún cuando se afirme que uno de los propósitos de la educación es desarrollar los procesos de comprensión.

Asimismo, se aíslan los contenidos curriculares del acontecer diario, de la realidad del estudiante, es decir, se educa a espaldas de la vida. Por ejemplo: la forma de abordar la historia desde las cualidades de los *héroes*, y no de la problemática humana encierra una intencionalidad, precisamente, no mostrar dicha realidad. Lo anterior, es producto de la metodología y de los contenidos que integran los planes y programas oficiales, así como de la formación y el compromiso del docente al no incorporar entre los contenidos y actividades cotidianas el acontecer diario y/o situaciones de cultura general, propiciando que los aprendizajes sean poco significativos.

Otra situación que contrarresta la respuesta del educando, es que el profesor mismo no posea una visión o una estructura general de los contenidos; lo contrario, la posesión de éstos, “crea un clima idóneo para el aprendizaje, pues se convierte en un atractivo con un gran poder de convocatoria sobre los estudiantes”¹⁶⁰; además de ser medular para la metodología, ya que ésta debe partir de la estructura interna de cada disciplina.

Por lo antes expuesto, se afirma que el propósito de la metodología de la educación y del hecho educativo en general, debe ser: prestar atención a los procesos de aprendizaje y a la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta

¹⁶⁰ DÍAZ Barriga, Ángel. Didáctica y currículum, 1997. p. 124

los procesos mentales, el contexto que rodea al alumno y la experiencia desarrollada en éste; asimismo, reconocer el momento histórico incorporando en las acciones y tareas cotidianas los acontecimientos relevantes, priorizando aquellos que tengan mayor significado para los estudiantes.

Por supuesto, se reconoce que la problemática de la educación y del proceso de aprendizaje no pertenecen exclusivamente a la metodología y al conocimiento o no de los contenidos curriculares por parte del profesor; sino que este fenómeno es multifactorial y que están implicadas otras situaciones como la alimentación, los medios de comunicación, el entorno, la participación de los padres, etcétera. Pero a los docentes, al tener bajo su responsabilidad los momentos de aprendizaje y los procesos a seguir, es decir, la metodología de enseñanza-aprendizaje, se les atribuye mayor influencia y compromiso en este ámbito. Lo que hace que el docente se vea en la necesidad de averiguar y conocer lo que implica la metodología.

Inicialmente, “por metodología se debe entender el estudio de los métodos –su descripción, explicación y justificación- y no los métodos mismos... la finalidad de la metodología es ayudarnos a comprender en los términos más amplios posibles no los productos de la investigación científica, sino el proceso mismo”¹⁶¹. En materia educativa se puede interpretar como: estudiar y analizar los elementos que integran los momentos de aprendizaje, a través de teorías, conceptos y opiniones, encontrando puntos coincidentes o contrastantes; y no sólo estudiar o revisar los resultados finales de los procesos de aprendizaje.

Entonces, se puede pensar, que “la metodología de la enseñanza se construye en la síntesis de la elaboración conceptual y la experiencia educativa, marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente”¹⁶². Si se atiende a la parte teórica, es necesario llevar a cabo un estudio en el que se someta al análisis y al debate los conceptos y criterios que exponen los diversos autores; para que de esta manera, se promueva la reflexión que conduzca a crear alternativas a la problemática que se enfrenta en los espacios escolares. Se advierte que es necesario hacer un debate de los componentes de la metodología y no caer en reduccionismos etimológicos, pues se corre el riesgo de dar a ésta una visión exclusivamente instrumental, es decir operacional.

La intención de la presente investigación es concebir a la metodología como la disciplina que contribuirá a la búsqueda de conceptos y situaciones que promuevan la reconstrucción de espacios educativos. Aunque también se juzga

¹⁶¹ GONZÁLEZ Río, María José, Metodología de la investigación social, Técnica de recolección de datos. 1997. p. 16.

¹⁶² DÍAZ Barriga, Ángel, Didáctica y currículum, 1997. p. 116.

indispensable considerarla como una herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, como un instrumento que guíe el trabajo de todos los días.

Por tanto, por metodología educativa debe entenderse en este momento como los pasos técnicos que regulan el quehacer del docente, o lo que es lo mismo, los pasos organizados sistemáticamente para lograr modelos de instrucción que den posibilidades de obtener resultados favorables en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La concepción constructivista –base teórica de esta sección- no señala una metodología concreta, pues su esencia es contraria a lo prescrito por otras metodologías que homogeneizan el proceso y a la totalidad de los alumnos; aquélla parte del principio de la diversidad y acepta todas las metodologías que tengan como base la participación conjunta de alumnos y profesor, así como el concepto de zona de desarrollo próximo (expuesto en Vigotsky, 2.2.4), donde se “ve la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados a la autonomía del alumno”¹⁶³

Por lo que la metodología¹⁶⁴ general del constructivismo, consiste fundamentalmente, en la ayuda pedagógica que el docente preste al educando, cuando: 1) dispone de recursos y medios para favorecer y guiar el proceso de aprendizaje del educando, sin descartar de antemano alguno de ellos; 2) al proporcionar información organizada; 3) al ofrecer modelos de acción que han de imitarse; 4) al indicar y sugerir cómo abordar tareas nuevas; 5) al posibilitar la confrontación de ideas; y, 6) al corregir errores; etcétera¹⁶⁵.

En síntesis, la metodología en el constructivismo promueve el análisis del proceso educativo, y en especial, exige el estudio de los métodos de enseñanza-aprendizaje para conocer las diferentes concepciones que se tiene referente a este proceso; y que ello se traduzca en situaciones concretas en el trabajo de aula. Es decir, que de lo conceptual se vaya a la aplicación, se analicen sus resultados y se continúe en la búsqueda.

De esta manera, la metodología como estudio del método lleva a su análisis, por lo que se aborda desde tres niveles de conceptualización: primero, en tanto problema epistemológico, pues se relaciona con los procesos de construcción de

¹⁶³ COL, César, Marín Elena, El constructivismo en el aula, 1999, p. 15.

¹⁶⁴ Otros elementos de la metodología, según Antonio Zabala, la constituyen: los tiempos, los agrupamientos, los espacios, organización de los contenidos y el papel del profesor y de los alumnos. Cfr. Coll, Cesar, Constructivismo en el aula, 1999, p. 149.

¹⁶⁵ Cfr. COLL, César, Psicología y Currículum. Una aproximación a la elaboración del Currículum Escolar. 1989. p. 119.

una determinada disciplina; segundo, al vincularse con las teorías del aprendizaje y hacer posible concretar los principios derivados de cada una de ellas; y tercero, en el sentido más literal del término, como un orden de los momentos fijados dentro de las estrategias de enseñanza.

Desde lo epistemológico, cabe señalar que con frecuencia se presenta la confusión entre la epistemología como objeto de estudio de la filosofía y la epistemología como objeto de estudio de la psicología, de lo cual se hace referencia a continuación, de acuerdo a Luis Villoro:

El genuino problema filosófico sobre la validez *a priori* de ciertos conocimientos se confundió a menudo con el problema psicológico del origen, innato o adquirido, de las ideas. Una confusión semejante revela, en fechas más recientes, el problema de la constitución de los objetos de conocimiento. Puede entenderse en dos sentidos: como pregunta por las condiciones de la objetividad y como indagación de los procesos genéticos que conducen a la formación de un objeto en la mente. La primera es una cuestión clásica de la filosofía, la segunda compete a una psicología genética.¹⁶⁶

Respecto al segundo sentido, es decir, la epistemología desde el ámbito psicológico, y específicamente desde el ángulo de la psicología genética, Simon y colaboradores, señalan:

la epistemología se refiere al desarrollo de la estructura del pensamiento, así como a la lógica interna de los procesos emocionales. La estructura de conocimiento de todo organismo puede verse como su modelo del mundo y como marco de referencia de su conducta. La organización del modelo del mundo depende de la comunicación que tenga un individuo con su ambiente, es decir, de las estructuras y condiciones dadas de ese mundo y el potencial del organismo para percibirlos. Se trata de un proceso dialéctico de adaptación interna y externa.¹⁶⁷

El comentario sobre lo psicológico queda hasta aquí, pues se abordó ampliamente a lo largo del apartado 2.2. Teoría cognoscitiva en el proceso de adquisición del conocimiento, y específicamente, en 2.2.2 Períodos y estadios del desarrollo intelectual: teoría Piagetiana. Por lo que se continúa en la constitución de los conocimientos en el primer sentido que menciona Villoro, como cuestión clásica de la filosofía.

La epistemología, como rama de la filosofía, “se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento, e investiga los fundamentos, límites, métodos y la validez del mismo... se hace referencia a un conjunto de técnicas analíticas y críticas, que definen los límites de los procesos de conocimiento”¹⁶⁸.

¹⁶⁶ VILLORO, Luis, op. cit. p. 12.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ CEBERIO, Marcelo R., La construcción del universo. 1998. pp. 27-28.

La importancia de ésta en el terreno educativo radica en su aporte para construir formas de razonamiento que consideran las formas de apropiación. Lo que tiene que ver con la metodología en general y con el método en particular.

De esta manera, el método como procedimiento, como instrumento para el orden o como camino para conocer una realidad determinada, procede del vocablo que está formado:

por las raíces etimológicas *métodos*, cuya composición *meta*: el sitio al que se pretende llegar; y *odos*, que significa vía o camino, es en síntesis la vía para llegar a una meta, esto es, dentro de las actividades cognoscitivas, el procedimiento que se sigue para investigar y conocer la realidad con la que nos relacionamos. Un procedimiento que se pueda utilizar para la búsqueda, el descubrimiento, el logro de objetivos preestablecidos.¹⁶⁹

Este concepto permite vislumbrar tres componentes esenciales del método: 1) que es un procedimiento, un afán intencionado; 2) implica una organización lógica, un cierto orden; y, 3) arriba a objetivos previamente definidos.

El método no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos, por ejemplo: el método de lectura incluye un orden secuenciado, y hace referencia a actuaciones de los ejecutantes; involucra también, procedimientos y técnicas que profesor y alumnos deben realizar. Valls (1993), señala que “parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica etc. (por ejemplo, el método Montessori)”.¹⁷⁰

De esta manera, Ángel Díaz Barriga –que no pertenece al constructivismo- afirma: “el método tiene sentido si contribuye a que el estudiante se comprometa con su avance y desarrolle destrezas que le permitan avanzar en el mismo”¹⁷¹. Para lograr este propósito, es necesario que el profesor asuma un papel más activo que el señalado por las actuales políticas educativas¹⁷², a través de la percepción de su desempeño como intelectual, esto es, confrontar su trabajo en el aula a partir de una construcción conceptual.

A partir de lo anterior, después de revisar los conceptos involucrados en la metodología de la enseñanza-aprendizaje y de realizar un análisis de los contextos que rodean al hecho educativo, se articula un trabajo más sistemático

¹⁶⁹ Ídem. p. 154.

¹⁷⁰ Cit. por MONEREO Font, Carles, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela, 1998. p. 21.

¹⁷¹ DÍAZ Barriga, Ángel, Didáctica y currículo, 1999. p. 112.

¹⁷² Cfr. Capítulo I de esta tesis.

que sirva de base a los procesos que diariamente se atienden en las aulas de clase; y que únicamente se realicen las adecuaciones correspondientes de acuerdo a los momentos específicos. Es decir, que no se deje todo a la deriva o la improvisación.

De esta manera, y en forma de síntesis, se destaca el enfoque que exhibe la preponderancia del método como articulación entre teoría y técnica, la cual permite el análisis de la práctica educativa:

el método representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción del mismo y conocimiento como problema de aprendizaje; el método constituye una articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje, y hace posible una concepción particular de aprendizaje, bien sea concebido como adquisición de información, o como construcción de un conjunto de procesos en los que la información hace posible nuevas elaboraciones.¹⁷³

Lo que se pretende del método en educación, es entonces, indagar entre sus fundamentos y procedimientos para impulsar el trabajo de análisis que otorgue posibilidades de progresos en los procesos educativos, y también, el conocimiento mismo de los procedimientos para retomarlos y/o modificarlos, según sea el caso.

El método se vale de un instrumento, la técnica, ésta se refiere a los procedimientos específicos que se emplean para realizar una tarea casi de forma mecánica; se dice también, que es la “sucesión ordenadas de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos”¹⁷⁴; aunque en educación los procedimientos que se ponen en marcha se enfrentan a estructuras cognitivas con diferentes niveles de conocimientos y de competencias, por lo que es difícil, en forma general, obtener resultados homogéneos y contundentes.

En ciertas circunstancias, las técnicas son manejadas como procedimientos, por lo que se expone el concepto de éstos como “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” Coll, (1997)¹⁷⁵. Existe una diversidad de procedimientos, como: los *procedimientos disciplinares*, que se emplean para abordar exclusivamente un área del conocimiento, y los *procedimientos interdisciplinares*, que se aplican en diversas áreas del currículo escolar. También se tienen los *procedimientos algorítmicos* y los *procedimientos heurísticos*¹⁷⁶. Los primeros son una sucesión de acciones prefijadas y una adecuada ejecución lleva a la solución del problema o de la tarea (por ejemplo resolver una raíz cuadrada); los segundos –los procedimientos heurísticos- , son

¹⁷³ DÍAZ Barriga, Ángel, Didáctica y Currículum. 1999. p. 69.

¹⁷⁴ MONEREO Font, Carles, Ídem. p. 21

¹⁷⁵ Ídem, p. 19.

¹⁷⁶ Ídem, 1998, p. 20.

acciones con cierto grado de variabilidad, que al aplicarse no garantizan el logro del objetivo planteado (por ejemplo, planificar una entrevista).

De esta manera, si hay que ubicar o relacionar los procedimientos con las técnicas y el método, entonces se diría que: las técnicas responden a los procedimientos algorítmicos y el método educativo a los procedimientos heurísticos. La finalidad al hacer esta clasificación y relación es para precisar el sentido de cada uno de los términos, y para que se empleen adecuadamente de forma unitaria o combinada, según convenga al propósito. Y de esta manera, encontrar medios para construir o diseñar estrategias de aprendizaje. Pues técnicas y métodos son procedimientos susceptibles de integrar las estrategias de aprendizaje, la elección de éstos dependerá de la concepción de enseñanza, aprendizaje y educación que posea el docente.

Las técnicas se pueden utilizar más o menos mecánicamente –como ya se había afirmado- sin que sea necesario un objetivo de aprendizaje de parte del ejecutante; mientras, las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Una definición de estrategia de aprendizaje es la citada por Pozo, que fue dada por Nisbet y Shucksmith, y por Danserau, que establece que éstas son: “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”¹⁷⁷, en las que se incluyen, en muchos momentos, métodos y técnicas.

Así, procedimientos, técnicas y métodos son percibidos como estrategias de aprendizaje, cuando el alumno es capaz de decidir cuándo y por qué aplicarlos, es decir, cuando elige entre ellos uno que considera idóneo para realizar la labor encomendada; o bien, cuando selecciona partes de ellos, o los combina o los complementa con otros recursos creados por él. Entonces, son estrategias de aprendizaje los recursos que decide emplear el alumno para resolver favorablemente una situación que repercute en su desempeño como ser cognoscente y como persona. Lo que se interpreta como un proceso interiorizado que lleva a soluciones conscientes y no casuales, o peor aún, sin ningún provecho, a lo que hace referencia la siguiente cita:

la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y las características de la tarea

¹⁷⁷ Cfr. POZO, Juan Ignacio “Estrategias de aprendizaje”, en COLL, César, et. al. Op. cit. 1992. p. 201, y NISBET, John y Janet Shiksmith, Estrategias de aprendizaje (quienes las definen también como “procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales”). 1998. p. 45.

que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad.¹⁷⁸

Por lo que en la actualidad, las estrategias de aprendizaje se han enfocado a los llamados aprendizajes estratégicos, cuyo propósito es proveer de estrategias efectivas al aprendizaje escolar y contribuir al progreso en áreas y dominios determinados, como son: la comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc. –de los dos primeros se ocupa el capítulo IV-; asimismo, se aportan procedimientos y recursos para: la elaboración de resúmenes autogenerados y la detección de conceptos clave e ideas tópico, entre otros, que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Para mostrar más claramente qué son las estrategias, se establece una relación con las habilidades. Pozo señala que la realización de ciertas habilidades no demuestra la aplicación de una estrategia de aprendizaje, ésta,

sólo es posible mediante un cierto metaconocimiento que hace que esas habilidades se usen de un modo estratégico. La repetición ciega o mecánica de ciertos <recursos> o <hábitos> no supone en ningún caso una estrategia de aprendizaje y ésta es una crítica severa para muchos cursos y programas de entrenamiento en el estudio que consisten en adiestrar a los alumnos en ciertas habilidades (por ejemplo, subrayar, tomar notas, hacer resúmenes, etc.) sin que el alumno sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas: planificar la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o fracaso en sus causas.¹⁷⁹

La habilidad¹⁸⁰ es entonces la ejecución de una tarea específica, sin ningún objetivo educativo complejo o total; y la estrategia de aprendizaje, es la secuencia planificada encaminada a un fin, a un objetivo definido; ello se traduce en los procedimientos que hacen posible la adquisición del conocimiento. Bajo esta lógica, las habilidades forman parte de las estrategias.

¹⁷⁸ MONEREO, C, Op. Cit. p. 24.

¹⁷⁹ POZO, Juan Ignacio, Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo. 2003. p. 203.

¹⁸⁰ C. Monereo, señala que con frecuencia se confunden las habilidades con las capacidades y hasta con las estrategias, por lo que es necesario revisar sus conceptos, señalar sus puntos de coincidencias y hacer su diferenciación. Respecto a las capacidades, se puede decir que son un conjunto de disposiciones de tipo genérico que se desarrollan a través de la experiencia que produce el contacto con el entorno culturalmente organizado, lo que dará lugar a habilidades individuales; se afirma también, que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas mediante el uso de procedimientos, en cuanto a su empleo puede ser consciente e inconsciente (automática); en cambio, las estrategias, como ya se mencionó, son utilizadas en forma consciente. Así, que para ser <hábil> en la realización de una actividad es imperioso contar previamente con <la capacidad potencial necesaria> y con el dominio de algunos procedimiento que lleven al alumno al éxito constante al realizar dicha actividad. MONEREO, C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 1998, pp. 18-19.

Por otro lado, también es importante distinguir entre los procedimientos propios de una disciplina y los procedimientos interdisciplinarios (susceptibles de ser aplicados en diferentes áreas curriculares), pues es tan útil que los alumnos aprendan estrategias que puedan emplear en forma general, como el tener conocimiento y habilidad para aplicar estrategias en un campo específico del conocimiento.

Por lo cual Zubiría enlista una serie de condiciones necesarias para adquirir o usar estrategias de aprendizaje, son las siguientes:

- A. Toma de conciencia del desequilibrio u obstáculo ante la presencia de un problema y la confrontación de necesidades particulares al sujeto y sus posibilidades intrapsicológicas para resolverlo;
- B. Definición del objetivo de la tarea o intención de la misma, de manera que pueda centrar el curso de acción por parte del sujeto;
- C. Reconocimiento de condiciones y recursos en su mundo interno y externo para poder determinar el funcionamiento de destrezas o competencias requeridas;
- D. Previsión de alternativas de ejecución al identificar medios-métodos para resolver el problema en cuestión;
- E. Toma de decisión para implementar operaciones metacognitivas o ensayar nuevas operaciones cognitivas en relación con la tarea que permitan construir el cambio conceptual y asumir la responsabilidad frente a la situación;
- F. Valoración o replaneación del proceso para el logro de éxitos en el cumplimiento de objetivos similares;
- G. Reflexión sobre la estrategia para poder aplicarla y transferirla a otras situaciones de aprendizaje.¹⁸¹

La idea al exponer los requisitos para la obtención y empleo de estrategias es que, al ser leídas por el profesor, las analice, las reflexione y las interiorice para que sean consideradas en el diseño de estrategias y actividades que han de realizarse a lo largo de un curso, de una secuencia o de una unidad de conocimiento. Atender dichos requisitos implica explorar diversas áreas del saber, pues se requiere de un panorama más amplio que aporte reflexiones al respecto. Esto encaminado a que el alumno, una vez conociéndolas, las ejercite conscientemente al elegir la más viable de acuerdo a la información que se le presenta, a los conocimientos previos que posea sobre la materia y a la finalidad que se persigue, la que, en términos de aprendizaje escolar, tiene que ver con la forma como será evaluado. Pero primordialmente, para lograr que el estudiante acceda a nuevas formas de aprender, pensar y proceder.

¹⁸¹ ZUBIRÍA Remy, Hilda Doris, op. cit. pp. 62-63.

De esta manera, las estrategias deberán emplearse como procedimientos flexibles y adaptativos, dependiendo de la tarea a realizar y del objetivo a conseguir; y no como reglas rígidas -donde se ejecuten procedimientos sin ninguna repercusión-, pues la intención inicial y última, es que los alumnos las empleen para adquirir conocimientos significativos.

Tales estrategias de aprendizaje son promovidas por el docente, en la medida que enseña a los alumnos a: planear su actuación, tener dominio de los procesos que posiblemente resolverán las tareas y a valorar los procesos y resultados del trabajo realizado.

Por tanto, lo que se propone son estrategias que el profesor, con su sensibilidad, su experiencia y talento implemente considerando su relación con el grupo, la interrelación entre alumno-alumno “y el grado de asimilación-acomodación en relación con el cambio conceptual que se va generando al interior de zonas de desarrollo próximo”¹⁸².

De esta manera, las estrategias de enseñanza cumplen un papel importante en cuanto a la selección, implementación y planeación de acciones o procedimientos para inducir al logro de propósitos, no sólo de tipo oficial, sino también aquéllos que el profesor considere oportuno incluir para el proceso continuo de aprendizajes, tanto de tipo cognitivo como formativo. Esto exige que el profesor tenga la capacidad y la habilidad suficiente para explicitar los propósitos que darán sentido a las estrategias, y para establecer con claridad qué, cómo y con qué finalidad se evaluará; pues las pretensiones de los objetivos deberán guiar la evaluación, esto es, que la intención que encierran los objetivos generales induzcan a la búsqueda de instrumentos de evaluación, como parte de la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje donde se insertan las estrategias.

A continuación se aborda la situación de la evaluación, como punto concluyente de un período de aprendizaje, pero también como el punto de partida que exhortará al profesor a pensar en los procesos y productos obtenidos para rediseñar las estrategias a seguir.

El proceso evaluador entendido como el sistemático conocimiento de cómo los alumnos están aprendiendo a lo largo de una secuencia de enseñanza-aprendizaje está estrechamente relacionado con la metodología que éste emplea (...) La evaluación está compuesta por distintas fases: una evaluación inicial, otra reguladora o formativa, una evaluación final y una sumativa.¹⁸³

¹⁸² ZUBIRÍA Remy, Hilda Doris, Op. cit. p. 76.

¹⁸³ COLL, César, Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar, 1987. pp. 124-129.

César Coll explica que la evaluación inicial ha de entenderse como instrumento de ajuste y recurso didáctico que se integra en el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje; la evaluación formativa es la evaluación del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento; en tanto la evaluación sumativa es un instrumento de control del proceso educativo, el éxito o el fracaso en los resultados del aprendizaje de los alumnos es un indicador del éxito o fracaso del propio proceso educativo para conseguir sus fines.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos significa precisar hasta qué nivel han desarrollado o aprendido ciertas capacidades. Lo que obliga a cuestionar: si con los instrumentos y procedimientos empleados se logra captar la evolución de los procesos y los aprendizajes concretos; y si igualmente, aportan resultados substanciales para orientar los procesos de enseñanza.

La propuesta de Coll al respecto, es llevar a cabo la evaluación mediante tres ámbitos de referencia. La primera, es que a partir de lo ya existente, de lo que se está haciendo, crear instrumentos y procedimientos de innovación; no se trata de exterminar en absoluto lo que se aplica, sino de analizarlo, situarlo y redimensionarlo, para que después de ello, ahora sí, hacer los cambios pertinentes. La segunda, que a partir de lo anterior, al ir conformando un sistema de evaluación que mejore este proceso, también derive en avances en los demás ámbitos de la práctica educativa, para ampliarlo y enriquecerlo. La tercera, correspondiente a lo normativo, a la lógica del planteamiento curricular (que garantiza la continuidad y la coherencia de todas las intenciones educativas, desde los aprendizajes mínimos hasta los procesos de evaluación) al poseer una vertiente prescriptiva y normativa. Así, los elementos y decisiones de evaluación tienen sentido prioritario en los procesos de concreción de las intenciones educativas; y también, al asegurar el acceso a los estudiantes a las experiencias educativas fundamentales para su correcto desarrollo y socialización. Lo anterior puede ser considerado como la etapa de averiguación para desembocar o respaldar las decisiones que se tomen respecto a la evaluación.

A partir de la utilización o de la misión del aprendizaje se deriva la idea de facilitar la evaluación, se dice que la función del aprendizaje debe ser

entendida no tanto como su mayor o menor utilidad para satisfacer las necesidades inmediatas o habituales, sino más bien como la posibilidad de utilizarlo como instrumento para la construcción de nuevos significados más potentes, y al mismo tiempo más fácil es de manejar, para evaluar los aprendizajes escolares.¹⁸⁴

¹⁸⁴ COLL, César, El constructivismo en el aula. 1987. p. 176.

Otra situación que favorece a la evaluación, es decir, lo que aumenta las posibilidades de éxito, es explicitar lo que se va a evaluar, mencionar a los alumnos rasgos, procedimientos, técnicas o instrumentos que se han de emplear para tal objetivo.

Estos criterios revelarán, si son elegidos y empleados adecuadamente, la condición en la que se encuentra los procesos de aprendizaje y de formación de los alumnos; pero también la evaluación de la enseñanza, que no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje, a través de ésta última, se evalúa de manera concomitante al profesor y la enseñanza que realiza. A partir de ambas evaluaciones deben plantearse las nuevas estrategias a seguir.

Así, en la práctica para evaluar es conveniente emplear una amplia gama de recursos y acciones donde se pongan en juego los conocimientos, capacidades, competencias y demás situaciones experimentadas en contextos particulares variados. Ubicar, por ejemplo, al examen como único instrumento de evaluación es poco seguro, y deberá ser reemplazado -si así se juzga conveniente- por otros procedimientos o instrumentos que consideren el carácter dinámico del proceso de construcción de significados.

Además, como se ha afirmado, las preguntas que incluyen los exámenes o pruebas son de carácter cerrado, lo que propicia que los educandos reproduzcan con poca variación. De esta manera, se promueve el *enfoque superficial*, al solicitar aspectos concretos de la información de los materiales consultados, y no una interpretación personal que corresponde al *enfoque profundo*. Que los estudiantes determinen o practiquen este enfoque no es cuestión de la casualidad, sino es el resultado de variables como las acciones que se les propone, y desde luego, de los medios de evaluación que se emplean -habrá de tenerse en cuenta que la elaboración del conocimiento demanda tiempo esfuerzo y compromiso personal, así como de asesoría especializada.

Es de esta manera como se concluye no sólo el apartado sino el capítulo, en donde la intención fue estructurar los conceptos teóricos suficientes para explicar el fenómeno del aprendizaje, como se expresa con claridad en la siguiente cita:

Los referentes básicos utilizados para la valoración de las decisiones tomadas en la planificación y aplicación de secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje - *intenciones educativas y la concepción de cómo se aprende*- condicionan también las características de las distintas variables que configuran cualquier opción metodológica. La necesidad de trabajar distintos tipos de contenidos y la función que éstos han de cumplir, la forma como se aprende en general y en concreto, se convierte en determinantes a la hora de

establecer los criterios que guían la concreción de las otras variables presentes en la articulación de la enseñanza.¹⁸⁵

2.4 CONCLUSIONES

- El problema del aprendizaje no puede verse desde una sola perspectiva, por lo que es indispensable que el quehacer cotidiano de los docentes esté consolidado en una formación teórica que le permite reflexionar sobre su práctica educativa y proponer alternativas para solucionar los problemas que se le presenten.
- Comprender los recursos mentales de los que dispone el adolescente para el proceso de aprendizaje proporciona la confianza de saber qué y cómo deberá impartirse el conocimiento; así como saber cuáles son los procedimientos y las estrategias que deberán incluirse en la metodología del trabajo diario; además, permite detectar los intereses de los alumnos adolescentes para integrar las actividades e informaciones que puedan ser atractivas y de interés para él. Por tal motivo saber cuáles son los procesos mentales deberá ser motivo de interés y de análisis para los profesores que se encuentran al frente de un grupo de adolescentes.
- El alumno es el sujeto cognoscente cuando se le coloca en una situación de aprendizaje, lo que supone una metodología que considere el aprender como un proceso mediado por la cultura en la que se desenvuelve, dentro de ciertos grupos sociales y sujeto a su propio desarrollo intelectual. El alumno debe saber y sentir que lo aprendido le permitirá continuar en la senda del conocimiento para mejorar su realidad. Podrá involucrarse en su propio desarrollo participando en su selección, planeación, realización y evaluación de las experiencias de aprendizaje, así como en las actividades para demostrar lo que aprende. Mientras mayor sea la participación de los educandos en el proceso de su propio desarrollo mayor será su motivación y la eficacia de éste. Así, a través del aprendizaje el educando podrá adquirir diversos conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ser más él mismo, sentirse y proyectarse hacia su realización individual y social; adquirir una personalidad propia.
- Desarrollar, habilitar o lograr la maduración de los recursos de la mente es tarea de todo educador. Se requiere de un trabajo cotidiano, sistematizado, de una planeación organizada y fundamentada para lograr que se activen los sentidos, la memoria y la inteligencia, entre otros. Y así, obtener

¹⁸⁵ COLL, César, Elena Martín, Op. Cit. p. 149.

conocimientos significativos que logren un aprendizaje real, que repercutan en el desarrollo, integridad y beneficio del alumno como individuo y como integrante de una comunidad.

- Alertar y tener en funcionamiento constante el pensamiento o estructura cognitiva, en los niveles que permiten al individuo obtener conocimientos implica un esfuerzo mayúsculo por parte de quien aprende y de aquél que enseña, por lo que es necesario crear ambientes y tender puentes que encaminen o faciliten el proceso de aprendizaje y por ende, la construcción de nuevos conocimientos. Esto obliga a los educadores a la búsqueda constante de respuestas que den solución a la problemática del aprendizaje, en la adquisición de conocimientos y la construcción de otros más complejos.
- El proceso de conocimiento y su estudio más allá de la filosofía, en esta tesis se analiza desde dos vertientes: la biología experimental y el área sociocultural. De esta manera, se destaca que el proceso de conocimiento tiene un doble carácter: como proceso neurofisiológico del individuo y como producto de factores históricos, sociales, políticos, económicos y culturales.
- El lenguaje constituye el factor que posibilita que el alumno aprenda los elementos de la cultura en la que se desarrolla y que sus procesos psicológicos cognitivos y afectivos estén determinados por su entorno sociocultural. En particular dentro del ámbito académico, el lenguaje escrito posibilita que el estudiante comprenda, participe y sea evaluado en su desempeño escolar.
- El docente ha de concebirse como un intelectual, pues la enseñanza es un componente esencial del proceso mediante el cual el estudiante adquiere conocimientos, a través del aprendizaje. Por lo cual el mentor debe tener una formación teórica sólida y en constante actualización, para implementar los recursos teórico-conceptuales con los que realice su tarea y logre que su desempeño alcance los frutos deseados.
- Destaca el carácter social del aprendizaje en particular, y de la educación en general, al insertar estos componentes en el currículum, como concreción de las políticas pedagógico-administrativas de una institución o de un Estado determinado.

¿Qué tanto estas teorías y los conceptos que las conforman se concretan en prácticas educativas reales dentro de una institución escolar? La respuesta a esta cuestión da origen al siguiente capítulo.

**CAPÍTULO III: CÓMO SE CONCEPTUALIZAN Y CÓMO SE
DESARROLLAN ALGUNAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN EL AULA ESCOLAR: UNA
INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

*La interpretación es lo que ofrece la mediación
nunca perfecta entre hombre y mundo, [...] lo que caracteriza al texto es lo que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación.*

Hans-George Gadamer

3.1. Introducción

Este capítulo tiene la intención de presentar cuáles son las barreras que, a juicio de las autoras de esta investigación, enfrenta el profesorado en su tarea educativa. Entre estos obstáculos se habla de las graves deficiencias que los estudiantes muestran en dos competencias básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje: la lectura y la escritura.

De igual forma, se considera que la ausencia de una formación teórica docente es un grave problema, pero esta afirmación requiere demostrarse, por lo que, con el empleo de la técnica de la encuesta a través de la aplicación de un cuestionario de respuestas de opción múltiple, así como de respuesta abierta, se indagó entre profesores de la telesecundaria N° 257 “Benito Juárez García” perteneciente al sector 3, zona escolar 23L, ubicada en Real de Tultepec, municipio de Tultepec, Estado de México, cuáles eran los conceptos centrales de la teoría cognoscitiva y los conceptos del constructivismo que sustentan el modelo educativo de telesecundaria, y se les pidió que los definieran con sus propias palabras.

También se les requirió que mencionaran cuáles eran las estrategias con las que usualmente laboran. Este punto es central en esta tesis, puesto que la propuesta que se hace en el capítulo cuarto es, precisamente, sobre estrategias para lograr la adquisición del conocimiento.

La interpretación de los cuestionarios aplicados se hizo desde la hermenéutica analógica, pues se consideró que las posibilidades para comprender las respuestas dadas por los profesores desde esta perspectiva son más amplias y se aproximan a la situación vivida por los actores del proceso escolar, cuyo contexto se expone en los dos capítulos anteriores.

3.2. Metodología de trabajo

Antes de dar inicio a la exposición de la metodología empleada en este capítulo, interesa acotar que no se responsabiliza del todo a los docentes por los problemas de deserción, ausentismo y bajo aprovechamiento de los estudiantes, pues como

se señala en los dos capítulos anteriores, la tarea educativa está ubicada en un espacio de poder y dominación, que es la escuela. Pero no se desconoce que, en el intersticio entre esas determinaciones y el ámbito de su labor dentro del aula, sí le es posible crear, favorecer, proponer el logro de un aprendizaje que desarrolle en los alumnos la capacidad para emplear los conocimientos adquiridos en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Una vez establecida esta premisa, se señala que, a través de lo expuesto en el capítulo II, destacan dos problemas fuertes en relación al proceso enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar, que son los descritos a continuación.

Uno de los puntos medulares de este trabajo -la asimilación del conocimiento a través del manejo de una metodología para el logro del aprendizaje, desarrollada por el docente- se encuentra, como se ha mencionado anteriormente, inmerso en el aparato educativo formal. En general, los docentes, en la implementación de estrategias de enseñanza, no consideran los conocimientos previos del alumno, lo que origina que los conocimientos que se imparten en el momento de la clase no sean significativos, y que ello represente un obstáculo para el proceso continuo de aprendizaje y para la construcción de nuevos conocimientos.

3.2.1. Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿originadas por carencias en la formación docente?

Parte de la problemática se ubica esencialmente en la escasa formación teórica docente para generar las condiciones y ambientes propicios que logren un aprendizaje significativo. El sistema educativo escolarizado emplea primordialmente materiales bibliográficos; es decir, se revisan conceptos y contenidos impresos en los que no se utilizan los medios, instrumentos, técnicas y estrategias adecuados para acceder a un conocimiento significativo. Y no se utilizan por desconocimiento, o bien, porque el docente no se concibe como un profesor- investigador. Freire lo señala así: “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro”.¹⁸⁶ De esta manera, no se logra formar un individuo autodidacta, autónomo, reflexivo y, por tanto, capaz de transformar su entorno.

Así, se detectan deficiencias en dos aspectos que son fundamentales en el proceso de aprendizaje: la escritura y la lectura.

- A. En la escritura, el uso de los signos de puntuación es inapropiado, se carece de ortografía, en la redacción falta claridad, precisión, coherencia y continuidad en el mensaje, se falla en la sintaxis y se posee un vocabulario

¹⁸⁶ Cit. por RIVAS, Lucinda “Reflexiones en torno al vínculo docencia-investigación. Lectura de la experiencia”, en Revista Mexicana de Pedagogía, enero-febrero 2000. p. 11.

reducido. Lo que da como resultado escritos poco productivos para el proceso de aprendizaje o demuestra que no se capta el contenido, o bien, que no se ha desarrollado la habilidad para producir textos. A esto se suma que no se cuenta con la disciplina para llevar adecuadamente los apuntes en el cuaderno y que el trazo de las grafías no es inteligible en muchos casos.

- B. Respecto a la lectura: para los propósitos de este trabajo, se divide en lectura oral y lectura de comprensión. La primera presenta problemas como no respetar los signos de puntuación; no se tiene dicción, volumen, ritmo y entonación adecuados; se deletrea y no hay la velocidad adecuada para cada texto. Todo ello origina que la lectura de comprensión no cumpla con su cometido, debido a que, al no considerar los signos de puntuación y no poseer una velocidad apropiada para cada tipo de texto, –entre otros recursos–, trae como consecuencia la poca o nula comprensión de los contenidos. Por otro lado, los tres niveles de comprensión de lectura (literal, interpretativo y valorativo) no son practicados. Por lo que no se llega ni siquiera al nivel literal en un porcentaje bastante alto de los estudiantes; y en consecuencia los niveles interpretativo y valorativo quedan casi nulos en las escuelas.

La segunda causa del problema de aprendizaje es la manera como se conceptualiza el proceso enseñanza-aprendizaje, que se ha expuesto a lo largo de los capítulos anteriores, por lo que a continuación, se hará la presentación del trabajo de campo, que es el referente empírico de esta investigación.

Los tipos de investigación que se realizaron para dar definición, explicación y constancia al presente trabajo son:

7. Documental: a partir de las teorías cognoscitivista y constructivista expuestas en el capítulo anterior. Con éstas se dio sustento, un respaldo a la tesis, al manejar sus teorías, categorías y conceptos, de tal forma que la investigación desarrollada tenga credibilidad.
8. De campo, basada en la técnica del muestreo, en el que se aplicó como instrumento para recabar información un cuestionario¹⁸⁷. La información así recolectada fue interpretada a través de la hermenéutica analógica.

¹⁸⁷ “La naturaleza impersonal del cuestionario -su vocabulario estandarizado, su mismo orden de preguntas, instrucciones comunes para el registro de las respuestas- asegura una cierta uniformidad de una medición a otra. Otra ventaja de los cuestionarios es que los preguntados pueden tener una mayor confianza en su anonimato, y por tanto, sentirse más libres para expresar sus opiniones que, de otro modo, temerían ver reprobadas o acarrearles algunas dificultades”. SELLTIZ, Claire, Métodos de investigación en las relaciones sociales. s/f. p. 270.

3.2.2. Semblanza histórica de la telesecundaria

Antes de presentar a la población docente, se hará una breve reseña histórica del surgimiento de la telesecundaria, así como también se describirán sus peculiaridades, y sus instrumentos didácticos de trabajo.

La telesecundaria¹⁸⁸ aparece en México en 1968, en zonas geográficas de difícil acceso, cuyas poblaciones eran muy reducidas para establecer una secundaria general, y tampoco se contaba con profesores para satisfacer esta necesidad. Se identificó que la televisión era un recurso valioso para dar educación a distancia para esos jóvenes, por lo que en un principio se habilitó a profesores rurales como “telemaestros”, aunque su papel era exponer los contenidos del Plan de Estudios, y proponer actividades para el aprendizaje y la evaluación. Tiempo más tarde se implementaron las *Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza*, diseñadas por los propios docentes. Así se fijan los elementos básicos de esta modalidad: la lección televisada, el profesor coordinador, los alumnos y la mencionada *Guía*, que será apoyada más adelante por el libro de *Conceptos Básicos*.

Durante la Reforma Educativa implementada entre 1974 y 1975, los programas son realizados por actores profesionales, asesorados por productores y recursos didácticos, por lo que el profesor que se encuentra frente al grupo adquiere un papel más protagónico, en tanto asume la responsabilidad en la formación de los alumnos.

La *Guía de aprendizaje* constituye una guía de estudio y un cuaderno de trabajo. Cumple con la función de organizar y articular todos los elementos del proceso didáctico, al estimular el interés del educando por la información que recibe a través del programa televisivo y del libro de *Conceptos Básicos*. La *Guía* está dividida en núcleos básicos, correspondientes a un mes de trabajo, dosifica los contenidos de cada uno en sesiones según el número de horas destinadas a cada asignatura.

El libro de *Conceptos Básicos* posee los contenidos teórico-conceptuales que sirven de marco para que el alumno obtenga información y a partir de ella realicen actividades que la *Guía* señala y el profesor de grupo implementa. Pero además es la información que el alumno podrá transformar en conocimientos, con esa información construirá su estructura conceptual, pues el libro está organizado en capítulos que siguen con rigor lógico el orden propio de cada materia y sus

¹⁸⁸ Cfr. Subsecretaría de Educación Básica. Situación actual de la telesecundaria mexicana: http://basica.sep.gob.mx/seb/telesecundaria/cap_1_modelo.pdf

avances programáticos. Los contenidos informativos de los programas de televisión son ampliados y explicados en los artículos de este libro. De esta forma, los alumnos encuentran toda la información organizada y concentrada, sin mezclarse con ejercicios o cuestionarios

Los contenidos programáticos de cada asignatura se distribuyen en ocho Núcleos Básicos a lo largo del año, interrelacionados a partir de un concepto central; el número de sesiones (cuya duración es de 50 minutos) dependerá de la carga horaria de la materia. Esas sesiones se distribuyen de la siguiente manera: alrededor de 14 minutos se destinan a la clase televisada., y lo que resta para trabajar en los materiales propios del subsistema.

Para orientar su quehacer docente, el profesor cuenta con la *Guía Didáctica*, que tiene un sentido práctico. Al concluir la transmisión de cada clase el profesor o la profesora de grupo trabaja con la *Guía de aprendizaje* y el libro de *Conceptos Básicos*. Como ya se mencionó, la *Guía* es un instrumento didáctico que orienta las acciones; en ella se presenta el título y el subtítulo (el tema a tratar), así como el objetivo o intención pedagógica que señala la actividad o la intención a conseguir. Continúa con la indicación para ver la clase televisada, y concluye con un proceso de integración y/o evaluación.

En el discurso oficial, se señala que el profesor ha de ser una persona experta y bienintencionada, que participe como mediador en el desarrollo pleno del que aprende, al seleccionar y adecuar los contenidos curriculares y los estímulos del entorno a la capacidad del estudiante, “de modo que, paso a paso, avance hacia una madurez que le permita procesar, sin ayuda del mediador, los estímulos de la realidad circundante y compartir con los demás integrantes de la comunidad, la responsabilidad de mejorar el presente y construir el futuro”¹⁸⁹.

A continuación se interroga a los profesores de la telesecundaria ya mencionada para indagar qué tanto se cumple esa aspiración.

3.2.3. Población estudiada: profesores de telesecundaria

En el cuestionario se formularon preguntas que proporcionan la información necesaria para el objetivo de nuestra investigación; esto es, averiguar el uso y aplicación de estrategias de aprendizaje, así como conocer el manejo de conceptos sobre las teorías cognoscitivista y constructivista, que sustentan el actual modelo educativo. “El interrogatorio es particularmente adecuado para

¹⁸⁹ Ibid..

obtener información sobre *qué sabe, cree, espera, siente o quiere, intenta hacer o ha hecho* una persona, y acerca de sus *explicaciones o razones* para cualquiera de los puntos señalados¹⁹⁰. Por este motivo, el cuestionario incluye respuestas cerradas y abiertas, pues interesa cuantificar pero más aún, analizar las declaraciones más subjetivas, por ser éstas las que encierran la posibilidad de un mayor acercamiento a la propuesta que se da en el último capítulo.

3.3. Interpretación hermenéutica-analógica de la información proporcionada por los cuestionarios dirigidos a docentes.

La aplicación de los cuestionarios a los docentes de la escuela secundaria elegida en esta investigación, ha tenido el propósito de contar con información directa sobre su actividad escolar.

3.3.1. Objetivo de esta investigación de campo

De manera particular se ha pretendido con los cuestionarios saber cuál es la situación de los profesores con respecto a los elementos teóricos y estratégicos de que dispone para lograr el desarrollo de la lectoescritura.

La naturaleza de la información proporcionada no permite un análisis estadístico estricto, es decir, una aproximación cuantitativa es inapropiada para rescatar lo más relevante de las respuestas de los profesores. Si los cuestionarios aplicados sólo han sido seis, cuyas preguntas abiertas han dado lugar a respuestas también muy abiertas, entonces se ha considerado pertinente realizar una interpretación flexible que permita aprovechar la información recabada para orientar y dar soporte a la propuesta de estrategias de lectura y de escritura expuestas en el capítulo IV. La aproximación elegida es la propuesta elaborada por el filósofo y filólogo mexicano Mauricio Beuchot denominada hermenéutica analógica. Esta propuesta metodológica hace posible la interpretación de una gran variedad de textos. Es precisamente esta última noción la que se asume como punto de partida: los cuestionarios y las respuestas recibidas son un texto.

3.3.2. La hermenéutica analógica como modelo de interpretación.

Se inicia planteando en qué consiste la hermenéutica analógica, enseguida se justifica su pertinencia para evaluar la información proporcionada y por último se

¹⁹⁰ Ídem. p. 276. Las cursivas son de la autora.

ofrecerá la interpretación de ésta acompañada de las conclusiones que fue posible derivar.

Para los intereses de este apartado no es necesario hacer una breve exposición histórica de la hermenéutica ni tampoco exponer los antecedentes de la propuesta de Mauricio Beuchot, únicamente importa tener claridad con respecto a este modelo de interpretación. Así pues, se exponen las líneas generales de la hermenéutica analógica.

La hermenéutica es la ciencia y el arte de la interpretación; es una ciencia en tanto es un conjunto de conocimientos sistematizados que permiten entender un tipo de objetos de estudio –los textos- y es un arte porque además tiene un conjunto de reglas que permiten realizar interpretaciones concretas de los textos. La hermenéutica tiene su razón de ser desde el momento en que algo denominado texto plantea las siguientes cuestiones: ¿qué me quiere decir este texto?, ¿cuál es el sentido de este texto?

La hermenéutica considera que un texto no es sólo un objeto escrito. Todo aquello susceptible de ser comprendido en algún sentido es considerado en hermenéutica como un texto. De esta manera un texto es un escrito, una obra artística o cualquier fenómeno o acción significativa. En general, cuando interviene la hermenéutica es que nos encontramos que el sentido de un texto no es algo inmediato o bien que éste está sujeto a malentendidos.

Los dos extremos que se dan en estas circunstancias son que un texto sea reducido a un solo sentido o que al texto se le atribuyan innumerables sentidos. Beuchot denomina a estos dos extremos univocismo y equivocismo, respectivamente. El univocismo tiende a ser una postura dogmática en cuanto se esfuerza en afirmar que un texto encierra un único sentido. El equivocismo tiende al relativismo al afirmar que es admisible que un texto encierra una diversidad de sentidos. Ante este dilema, la hermenéutica analógica plantea que determinar cuál sería una interpretación válida de un texto es una tarea que difícilmente podrían determinar ambas posiciones en conflicto.

Pareciera que esos extremos, por serlo, con frecuencia no están presentes cuando se lleva a cabo una interpretación. Sin embargo, la tendencia al tratar de comprender un texto es la de sostener con una convicción enfática: *lo que nos quiere decir es esto y no otra cosa*. Por otro lado, también se halla la convicción de que ésta o aquella interpretación son admisibles. La fórmula común sería: “cada quien puede encontrar el sentido que quiera”.

Un modo de reformular lo anterior es que en el primer caso se sostiene una pretensión objetivista y en el segundo caso una pretensión subjetivista. De acuerdo a la terminología de la hermenéutica analógica, en el primer caso se privilegia al autor del texto y en el segundo caso al lector o intérprete del texto.

Aquí se encuentran los elementos del acto hermenéutico: el texto, el autor y el lector o intérprete. La hermenéutica analógica evita caer en el dilema de centrar la cuestión en el autor o en el intérprete: se ocupa del texto mismo, es decir, el espacio donde convergen las intencionalidades del autor y el intérprete. Esto significa que el texto no puede ser reducido a la intencionalidad original del autor – lo que éste quiso decir- pero tampoco es posible reducir el texto a lo que el lector haga decir al texto, a la intencionalidad del lector cuando éste trata de descifrar su sentido. El texto, en consecuencia, no es un espacio donde lo dominante sea la intencionalidad del autor, presente con una incontestable evidencia, igualmente no es un espacio donde lo dominante sea la intencionalidad del lector que impone un sentido, al margen del autor.

La postura analógica defiende que existe una semejanza y una diferencia presentes en ambas intencionalidades. Para que sea posible la comprensión de un texto ha de existir un punto de coincidencia entre autor y lector, pero también ha de existir una diferencia que dé lugar a que el texto sea comprendido creativamente, es decir, que pueda mostrar que siempre puede ser actualizado con un nuevo matiz de sentido; esto es, la hermenéutica analógica interpreta para transformar.

Con todo, Beuchot afirma que hay un dominio de la diferencia. Quien está realizando una interpretación ha de considerar dos aspectos básicos. Según este teórico de la interpretación analógica, son los siguientes: “Poner un texto en su contexto, evitar la incomprensión o la mala comprensión que surge del descontextuar. Tal es el acto interpretativo y a la vez la finalidad de la interpretación”¹⁹¹. Y agrega: “es que la finalidad fundamental de la hermenéutica es traductiva. En el fondo interpretar es traducir”¹⁹².

Para lograr una interpretación analógica, esto es, una interpretación que no se pretende única, ni admite que cualquiera es válida, se requiere considerar esos dos aspectos básicos: contextualizar y traducir. No obstante, aún no es claro de qué manera esto ha de realizarse. Hace falta mencionar que el método propio de la hermenéutica, de acuerdo a Beuchot, sería la sutileza, es decir, la capacidad para penetrar en el sentido, latente u oculto, relevante de un texto.

¹⁹¹ BEUCHOT, Mauricio, Tratado de hermenéutica analógica. 1997. p. 13.

¹⁹² Ídem. p. 14.

¿Cómo se entrelazan, entonces, en el proceso interpretativo la contextualización, la traducción y la sutileza? Es en la aplicación misma donde se podrá apreciar la importancia de los conceptos enunciados por la hermenéutica analógica. Para los propósitos de este capítulo los cuestionarios, la información presente en ellos, se considera un texto, esto es, una elaboración significativa que dice algo, ese algo es lo que se pretende descifrar. Para avanzar de inmediato se necesita explicitar las preguntas hermenéuticas adecuadas: ¿qué nos quieren decir los profesores con sus respuestas y sus omisiones? ¿Cómo reconocer cuál es el sentido presente en esas respuestas y lugares en blanco donde los profesores que indican la demanda de contar con una formación en estrategias de lectura y escritura?

3.3.3. Interpretación de las respuestas dadas a través de los cuestionarios¹⁹³

Los docentes registraron en el espacio de datos personales que el sueldo oscila entre siete mil a doce mil pesos; cuatro son hombres y dos mujeres; su nivel escolar es de licenciatura y en un caso es maestría; el profesor de menor edad tiene 33 años y el mayor 56 años. Lo anterior nos indica que son profesores que no están ni en el comienzo de una trayectoria como docentes ni tampoco están a punto de la jubilación. Si bien su ingreso no es tan precario, no es la mejor remuneración para un sujeto con escolaridad profesional dedicado a la enseñanza.

Con los datos anteriores se puede inferir que son profesores que se encuentran en plena actividad docente; su horizonte de trabajo los sitúa en unas condiciones mínimas para cumplir con las exigencias educativas que les plantea su institución. Aunque sea de modo insuficiente, es posible perfilar un contexto de los docentes a partir de los datos anteriores, en conjunción con la información que se refiere a una vida cultural y a la premura que se advierte en la omisión o brevedad de sus respuestas.

Es preciso ahora definir qué es “contexto” de acuerdo a la hermenéutica analógica:

¿qué es un contexto sino el conjunto de cosas que determinan una lectura? Es el enfoque en el marco conceptual. Incluso los silencios son parte del texto, y parte de la lectura, y parte de la interpretación. Y a ellos, a su sentido, se accede por la contextualización.¹⁹⁴

La conjetura que se desarrolla a continuación es la siguiente: los profesores no disponen de un tiempo que les permita realizar reflexiones adicionales a las que les exige su propia carga de trabajo y muestran una limitación para ocuparse de

¹⁹³ El cuestionario aplicado se muestra en el anexo A de este texto.

¹⁹⁴ BEUCHOT, Mauricio, op. cit. p. 48.

implementar estrategias de lectura y de escritura dirigidas a potenciar la capacidad de sus estudiantes en este ámbito escolar.

Asistir al cine, al teatro, a conferencias o a exposiciones es una actividad ocasional. ¿Qué sucederá con la lectoescritura de los profesores? La respuesta no puede consignarse porque no hubo pregunta. Sin embargo, con respecto a las actividades orientadas a la lectura y escritura, más que registrar unas y en qué consisten, se afirman algunas ideas socorridas. Las estrategias empleadas son: el resumen, el subrayado, lectura dinámica, dictado, lectura en silencio, lectura comentada, colectiva, en voz alta, corrección de ortografía y dicción al hablar.

Con lo anterior se puede notar que los profesores indudablemente realizan sus tareas encaminadas a lograr que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, así lo dejan manifiesto cuando hablan de sus aportaciones al aprendizaje. Hay una actitud de compromiso que resalta pensar en los estudiantes y su proceso de adquisición de los aprendizajes. No obstante, cuando se trata de hablar de los niveles de lectura sólo dos profesores registran un enfoque que distingue entre nivel literal, interpretativo y valorativo.

Siguiendo a Beuchot, si el contexto es en general el marco conceptual, ¿cuál es el marco conceptual desde el que plantean sus respuestas los profesores? Lo que han respondido es un conjunto de recursos que son aplicables, pero lo importante es preguntarse por los resultados fructíferos para la formación de los estudiantes. Importa resaltar que las respuestas fueran parcas e inexistentes cuando se trató de describir cómo operan las estrategias que los profesores aplicaban en el aula. Eso indica que no se comparte el mismo manejo de las estrategias o bien se tiene dificultad para exponer con claridad en qué consisten y cómo operan algunas estrategias seleccionadas. Si en este aspecto tan importante se muestran carencias es debido a que no existen actividades de formación docente orientadas a reforzar el manejo de estrategias de lectura y escritura.

Lo que existe es una relativa concordancia en la perspectiva constructivista. Se está orientado en ella, aunque en otros casos la respuesta, si existió, fue muy escueta. En lo que respecta al contexto, se puede afirmar hasta aquí que los profesores de manera expresa dejan constancia de la necesidad de una mayor formación y reflexión sobre cuáles son las estrategias que los estudiantes de nivel secundaria requieren para desarrollar sus competencias de lectura y escritura, entre otras.

Si interpretar es traducir, entonces considerar que los silencios, omisiones, espacios sin respuesta, prisa en la respuesta es tan significativo como lo dicho. Lo no expresado por los mentores no sólo señala un vacío en su manejo de

respuestas sobre los conceptos educativos pertinentes; sino también indica que se absorben completamente en las exigencias diversas que les plantea la institución educativa de tal suerte que cumplen con su función como profesores en cuanto a sus tareas cotidianas inmediatas. Ocuparse de elaborar respuestas a cuestiones de primer orden para sus actividades docentes, paradójicamente, se convierten en tareas siempre por realizar.

Para el propósito de esta interpretación -las estrategias orientadas a la lectura y escritura que conocen y aplican los docentes de la telesecundaria-, las preguntas 3, 4 y 8 del cuestionario, son de especial importancia. Estas cuestiones son:

3.-Con base en su experiencia, mencione las estrategias o técnicas de estudio que usted conoce y aplica en el aula en cuanto a:

- a) Producción de textos*
- b) Estrategias de lectura*
- c) Otras estrategias o dinámicas*

4.- Describa el procedimiento de dos estrategias que trabaje en el aula, y que hubiera mencionado en la pregunta anterior.

8.- En su práctica diaria, ¿cuáles ejercicios lleva a cabo para mejorar la redacción y lectura en sus alumnos?

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores de la telesecundaria, como los de otras instituciones, parten de un modelo educativo que fundamenta su práctica en el aula. En la elaboración del cuestionario y en la investigación se asumen el cognocitivismo y constructivismo como modelos teóricos que sustentan la propuesta metodológica. Los profesores de la telesecundaria, en general, asumen también esta perspectiva. Las respuestas dadas a las preguntas 3, 4 y 8, en caso de haberlas, han sido limitadas a enunciar los recursos didácticos que apuntalen la tarea básica de desarrollar las competencias básicas de lectura y la escritura. A los estudiantes de secundaria se les pide que sigan unas indicaciones a cumplir en primer lugar como una obligación: leer y escribir. Las competencias implican trabajar con el desarrollo de las habilidades, en este caso, requeridas para que los estudiantes lean, comprendan y escriban un texto propio con claridad y sencillez. Se podrá objetar que este requerimiento es muy subjetivo. Sin embargo, resta por incorporar un elemento primordial: las actividades.

Si una estrategia se aplica del mejor modo ha de ir acompañada del factor motivacional que permita que los estudiantes se sientan reconocidos en la experiencia de la lectura y la escritura. Las respuestas encontradas en los

cuestionarios son insuficientes para saber si los estudiantes responden favorablemente a las estrategias indicadas por los docentes.

No es posible saber -a partir de lo expresado por los docentes o lo que se reservan aquí y allá en el cuestionario-, si a los estudiantes les interesa leer y escribir más allá de la obligación en el aula y si les resulta significativo, si bien es cierto que son dos cosas distintas: lo que a los estudiantes les gustaría hacer en la escuela y lo que han de realizar de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. Los docentes han contestado lo que han podido o, para evitar ser injustos, no se les pidió ser exhaustivos en sus respuestas, pero sí resulta indicativo que la lectura y la escritura sean actividades que se llevan a cabo sin problematizar lo difícil que es potenciar estas dos competencias básicas.

Los caminos del profesor avanzan hasta donde su contexto se lo permite y su capacidad y sensibilidad para aplicar estrategias de lectura y escritura son traducidas al contexto de los estudiantes. Si los profesores se interesan poco por las actividades culturales que alimentan de sentido la práctica educativa y vital, es probable que los estudiantes vean como ajeno una práctica de lectoescritura mecánica reducida a un conjunto de actividades que se agotan en la reiteración de unos ejercicios encaminados a cubrir las lecturas propias del ámbito del aula y del profesor y la escritura no sea sino, en el mejor de los casos, un buen resumen.

Las estrategias mencionadas y descritas apuntan, por lo tanto, a cumplir con las obligaciones escolares más que ubicar aprendizajes significativos, si se entiende por éstos la posibilidad de que los estudiantes se apropien de una experiencia que rebasa las tareas del aula. Las competencias de la lectura y la escritura deberían asociarse a la imaginación y las emociones de los estudiantes. En las respuestas no hay una sola alusión a estos dos aspectos de los estudiantes, es decir, las estrategias más que una tarea creativa de los docentes y los estudiantes se convierten en un simple deber escolar. La observación de los estudiantes de que leer es aburrido, y escribir lo confunden con transcribir está enraizada en el contexto precario en tiempo y formación de los docentes.

Ahora bien, el docente es un trabajador que cumple un horario, cumple una carga de trabajo que no se reduce a planear las clases y actuar en el aula; requiere de un tiempo adicional que la institución le solicita y que desborda su pretensión de que los estudiantes se apropien de aprendizajes significativos y, por lo tanto, le encuentren sentido a su vida académica.

3.3.4. Recapitulación

Lo que se ha buscado en este capítulo es presentar los resultados de la aplicación de un instrumento de investigación de campo, el cuestionario, para que los docentes expresen sus puntos de vista sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y, en particular, cómo conciben y operan las estrategias que hagan posible el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Se ha utilizado la propuesta metodológica de Mauricio Beuchot (la hermenéutica analógica) para interpretar este material. Esta perspectiva permite situarse en un punto de vista que evita la afirmación concluyente, pero también evita caer en una interpretación arbitraria.

Hemos querido comprender cuál es el contexto desde el cual los docentes hablan o dejan de hacerlo al no ofrecer una respuesta a algunas cuestiones que se les plantearon, ya que de este modo es posible derivar unas conclusiones útiles para la propuesta del capítulo cuatro. De acuerdo a la interpretación analógica de los cuestionarios resulta más significativo, como se dijo antes, lo que no dijeron o dijeron de modo apresurado, que lo registrado. ¿Cómo se intenta comprender eso que no dijeron o dijeron con prisa? Un aspecto esencial es que los profesores no tuvieron tiempo ni claridad suficiente para articular una respuesta más reflexiva a las preguntas del cuestionario. Lo enunciado por los docentes, si bien no da lugar a afirmaciones concluyentes –univocistas- tampoco da lugar a conclusiones desoladoras u optimistas. Lo que puede sostenerse desde la hermenéutica analógica son las siguientes observaciones que establecen un puente con el capítulo cuatro.

- Las respuestas nos llevan a considerar que los mentores carecen de una formación docente con respecto a una actualización sobre estrategias en lectura y escritura.
- Si los profesores no han contestado de manera adecuada el cuestionario, es probable que se deba a que no han reflexionado sobre el asunto o no tienen tiempo para detenerse en algo que no representa interés especial con su situación actual.
- Los docentes se sitúan como los estudiantes en un contexto histórico cultural que les lleva a otorgar una atención menor -a menos que la institución diga otra cosa- al desarrollo de las competencias.
- La prisa con que tomaron este cuestionario, en general, sugiere que algo semejante sucede con los estudiantes cuando se les pide que realicen una actividad de lectoescritura.

- Los profesores no mencionaron que las estrategias deban vincularse con la imaginación y las emociones de los estudiantes, lo que da lugar a que los estudiantes se conciben como entes abstractos que responderán en alguna medida –es su obligación- a las estrategias o técnicas propuestas.
- ¿Qué no dijeron los docentes al contestar estos cuestionarios? Quizá lo siguiente: “cumpló con mi trabajo tanto como me lo permite el tiempo y mi compromiso vocacional logra expresarse en unas condiciones adversas a la educación de adolescentes subyugados por el avasallador mercado.”
- Las limitaciones teóricas y formativas del magisterio, indican la situación real que se vive en las aulas con respecto a la formación y limitaciones de los estudiantes.
- El cuestionario aplicado es demasiado general en sus pretensiones e insuficiente para motivar en los profesores unas respuestas más elaboradas con respecto al uso de sus estrategias.
- La aproximación desde la hermenéutica analógica ha hecho posible rescatar lo que desde el capítulo uno importa decisivamente en esta investigación: el contexto; es decir, las circunstancias desde donde se lleva a cabo la tarea educativa. En secundaria se realiza un empeño orientado a formar estudiantes que provienen de circunstancias difíciles con expectativas inciertas con respecto hasta dónde avanzarán académicamente.
- La hermenéutica analógica contribuye a que la información proporcionada por los docentes no sea reducida a ninguno de los dos extremos: por un lado, como información desechable debido a la escasa participación de los docentes; por otro lado, que lo afirmado por ellos sea valioso en cualquier sentido. La hermenéutica analógica permite comprender que los profesores desempeñan una actividad laboral para estar vigentes en una institución escolar sujeta a las directrices que imponen las políticas educativas neoliberales.
- La interpretación analógica aquí realizada parte de asumir que el magisterio de un ámbito muy delimitado como la telesecundaria del caso estudiado, expresa una realidad semejante a los docentes de otras escuelas de esa misma institución, pero que también existen diferencias entre ellos. En esta interpretación tenemos presente que lo derivado de sus respuestas incluye la intención de los autores (profesores) y la intención del intérprete. El texto examinado considera que las palabras y espacios vacíos de las respuestas de los mentores nos orientan con respecto a lo que saben y cómo actúan para que sus estudiantes logren un aprendizaje significativo en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

3.4. Conclusiones

- ¿Hay una falla en el diseño mismo de los cuestionarios que ha hecho que los docentes se vean muy limitados en sus afirmaciones?
- ¿Qué validez puede tener lo que digan seis profesores, si la propuesta de las estrategias ha de ser tomada en cuenta, ésta puede sostenerse en lo que dice o no dice una población tan reducida?
- ¿Corresponde este instrumento de investigación a lo que finalmente se pretende proponer en el capítulo cuatro, dado que el interés del cuestionario es saber sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, pero el trabajo está centrado en una propuesta metodológica que acaba por ocuparse de las estrategias de lectura y escritura?
- ¿La interpretación analógica a qué se refiere propiamente: a lo que puede decirse del texto, esto es, a lo encontrado en las respuestas al cuestionario, o a lo que de hecho pasa en el aula y que unas estrategias esperan concretar?
- ¿Qué sentido es el que hay que reivindicar, en última instancia, en estos cuestionarios?
- Los profesores viven unas limitaciones que contagian a sus estudiantes en una situación histórica-social no favorable a la experiencia de la lectoescritura.

El paso de lo que se está realizando realmente como proceso de aprendizaje en las aulas a lo deseable académicamente por los profesores es complicado. Un profesor anota que su aportación es estimular a los estudiantes. Eso es lo deseable; cuál es el medio con el que el profesor alcanzará este propósito de un modo creativo es una tarea que requiere de estrategias en el aprendizaje de la lectura y la escritura, como las que se plantean en el siguiente capítulo.

**CAPÍTULO IV: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS BÁSICAS EN LECTURA Y
ESCRITURA PARA LA OBTENCIÓN DE CONOCIMIENTOS
SIGNIFICATIVOS**

*Quien aprende no se comporta
como el aprendiz de una técnica.
Además de la mano que hace
trazados con el lápiz, del ojo
que discrimina formas
y de la boca que emite sonidos
hay un sujeto que piensa.*

Emilia Ferreiro

4.1. Introducción

Ya en los capítulos anteriores se estableció cuál es el marco referencial y el teórico-conceptual en el que se ubica esta tesis. De manera más específica, esta propuesta se centra en el desarrollo de la lectura y la escritura, pues éstas integran, junto con el lenguaje y la lógica aritmética, las competencias cognoscitivas de base. Estos instrumentos esenciales del aprendizaje satisfacen las necesidades básicas del ser humano.

Ahora bien, los conceptos necesidad y competencia surgen en el ámbito educativo en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990. En este evento se dice que “el sujeto debe sentir o llegar a sentirla [la necesidad], es decir, tener conciencia de ella para convertirse en un sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es, quizá, una de las primeras tareas de la actividad educativa”¹⁹⁵.

Concepción Barrón agrega: “ofrecer la competencia es justamente la tarea educativa en su especificidad. Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor”¹⁹⁶.

En la búsqueda de una vida de calidad, corresponde a la educación identificar necesidades básicas, y las competencias satisfactorias de éstas. Se enumeran a continuación esas necesidades básicas, en el orden presentado por Barrón: “a) las de sobrevivencia (salud ambiental, agua, alimentación, vivienda y trabajo, y b) las que trascienden (libertad, seguridad, protección legal, participación, educación, afecto, sentido de pertenencia, interrelación social, autoestima, recreación y creatividad)”¹⁹⁷.

¹⁹⁵ BARRÓN Tirado, Concepción “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en VALLE Flores, María de los Ángeles (Coord.) op. cit. p. 31.

¹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁷ *Ídem.* p. 32.

Conviene señalar que no se trata de que la educación se encamine a la formación de recursos humanos aptos para la producción, subordinados y acríticos, sino “convertir a los seres humanos no en medios para el desarrollo, sino en la razón de éste (...)”¹⁹⁸. Lo que supone el desarrollo de la capacidad de crítica, de análisis, de elección y proposición que los jóvenes y sus profesores puedan lograr a través de la educación.

Corresponde a los docentes y a los sujetos sociales interesados en lograr una vida con calidad, darle a la educación el sentido necesario para “1) enseñar a los jóvenes cómo pensar y no qué pensar, (...)”¹⁹⁹. De este modo, las estrategias que aquí se proponen aspiran a que los alumnos dominen las estrategias que sean aplicables en diferentes áreas del conocimiento, y que serán descritos en este capítulo más adelante.

En este sentido, la adquisición de las competencias en lectura y escritura, particularmente, es fundamental en la vida diaria de todas las personas, puesto que “toda la institución escolar está centrada [...] en la posibilidad de moverse con textos escritos [...]”²⁰⁰. Por lo que es tarea de los docentes consolidarlas, a través del conocimiento que posea sobre la población con la que trabaja, de los recursos teóricos y conceptuales que sea capaz de desplegar y aplicar en cada situación de aprendizaje.

Por ello, aquí se afirma que aprender no es una tarea sencilla, pues no se produce de una manera mecánica; es una actividad de una gran complejidad que requiere de un esfuerzo monumental por parte de los autores-actores de este proceso: el profesor y el estudiante.

La intención del presente trabajo es proporcionar una guía flexible, una orientación en la cual el docente se apoye para realizar el proceso de aprendizaje. La escritura y la lectura representan la esencia de la actividad intelectual, sin el dominio de este binomio existen avances poco significativos.

Este apartado inicia con algunas estrategias puestas en práctica por investigadores de la materia, así como actividades realizadas en el aula de clases, destacando los pasos prácticos operacionales que proporcionan alternativas viables para lograr un aprendizaje significativo.

¹⁹⁸ Ídem. p. 42.

¹⁹⁹ SÁNCHEZ Vargas, Leticia, Una lectura pedagógica de la adolescencia. 2005. p. 155.

²⁰⁰ GOLDIN, Daniel, Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. 2000. p. 23.

Se eligieron las estrategias que serán detalladas enseguida con el criterio de haber sido consideradas como las más efectivas para el desarrollo de esas competencias básicas, pues se parte de la consideración de que

la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación.²⁰¹

4. 2. Estrategias de aprendizaje

Es necesario acotar, antes de entrar en materia que, si bien se considera que la lectura y la escritura son dos aspectos de un mismo proceso –el aprendizaje del lenguaje escrito–, por necesidades expositivas se analizan y se presentan por separado. En principio se hablará de la lectura.

4.2.1. Estrategia lectora

Leer significa reconocer signos e integrar palabras, lo que se traduce en imágenes e ideas que deberán ser comprendidas e interpretadas. Leer representa en mayor medida, buscarle sentido al texto, preguntarse así mismo lo que éste quiere decir o expresar; para lo cual, intervienen los conocimientos previos, el objetivo y el interés que provoque el texto en el lector para establecer un diálogo en el que se identifiquen los puntos de coincidencia, similitud, diferenciación o de contraposición.

De ahí se desprende que la lectura es un ejercicio en el que interactúan diversas habilidades, por lo que el material escrito no puede trasladarse exclusivamente a la decodificación de signos, sin comprender y sin interactuar con el texto, no resulta productivo para el proceso de aprendizaje, y por ende, para el proceso de adquisición de conocimientos.

Al respecto, Solé manifiesta:

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se

²⁰¹ MONEREO Font, Carles (coord.), Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 1998. p. 24.

apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencias o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla.²⁰²

Enfatizando, la lectura como actividad intelectual es compleja, y la institución escolar en tanto transmisora de los bienes culturales de la humanidad, tiene un papel primordial en esta tarea, en el tratamiento y promoción que de ella se realice, al menos, entre la población escolar.

Beatriz Actis afirma:

La cultura escrita es un derecho en el campo social, derecho que la escuela, no sólo como espacio de construcción simbólica sino como espacio de acción real, debe contemplar y estimular: todos estaremos de acuerdo en que la experiencia individual y colectiva de la lectura puede y debe convertirse en un incentivo eficaz a la hora de revertir situaciones de exclusión educativa y cultural, en un punto de partida insoslayable de los procesos de alfabetización permanente, en un recurso significativo en la formación de una ciudadanía activa y crítica, en definitiva, en un desafío prioritario en el contexto de una escuela que, sin embargo, se pregunta cada día con más insistencia sobre su función y su sentido²⁰³.

En la actualidad se registra una crisis en la actividad lectora, debido a la escasa promoción en la familia y en la comunidad, en los medios de comunicación y hasta en la escuela misma. El trabajo que se realiza en ésta en forma cotidiana, se dice, es para comprender y asimilar contenidos, y sin atender pertinazmente dichos objetivos, se “evalúa” a través de exámenes y trabajos. Lo que propicia: que la competencia lectora sea inadecuada, que la información sea escasamente significativa y que el ejercicio sea poco estimulante para la mayor parte de los estudiantes. Constituye un factor más para la supresión de los derechos de los individuos en diversos campos de la llamada civilización.

De esta manera, al examinar los propósitos de los planes y programas de estudio oficiales para toda la educación básica de la materia de Español en el área de lectura, en los cuales se pretende que los alumnos: a) aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación, b) lean con eficiencia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura y, c) sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella²⁰⁴; se observa, que ninguno propósito es desdeñable, que cada uno de ellos tienen sentido en la formación de los estudiantes. Sin embargo, las actividades propuestas en los planes de trabajo y que diariamente se llevan a cabo en las aulas de clase, no conducen al cumplimiento de los propósitos, o lo hacen a

²⁰² SOLÉ, Isabel, Estrategias de lectura. 2000. p. 18.

²⁰³ ACTIS, Beatriz, Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura. Experiencias. Reflexiones. Propuestas. 2005. p. 11.

²⁰⁴ Planes y programas de estudio de educación básica secundaria 1993. SEP. p. 20.

medias; por ende, la competencia lectora no se convierte en aliada de los individuos en el momento de reflexionar y actuar su realidad.

Por lo que la tarea que habrá que emprenderse al respecto no es sencilla o de corto plazo, pues el desarrollo de la competencia lectora requiere de un proyecto bien estructurado, que de inicio, promueva el interés de los educandos hacia los libros, y después o paralelamente, brinde las estrategias para desplegar las habilidades para la comprensión y reflexión de contenidos.

Así, se entiende que el proceso para el desarrollo de esta competencia ha de ser resultado de una labor sistemática, producto de la planeación que al respecto realicen los profesionales de la enseñanza, entre ellos los docentes. Este producto puede ser un proyecto educativo que considere no sólo la dimensión pedagógica-didáctica de la competencia lectora, sino también la social y cultural que ésta posee. Por lo que dicho proyecto deberá incluir contenidos histórico-culturales e información actual que vincule a los estudiantes con su entorno social, esto es, información cercana a ellos, pues mucho de lo que se logra captar como problemática propia, se convierte en significativa; además e inicialmente, contenidos que promuevan el interés por la lectura como recurso indispensable para adquirir el hábito y el gusto por la misma.

En las siguientes secciones se aborda la problemática de la lectura y algunos recursos para trabajar en las aulas de clase. Primeramente, se presenta una incipiente propuesta para promover el interés de la lectura entre los adolescentes de la escuela telesecundaria.

A. Propuesta de fomento a la lectura

Una de las misiones fundamentales de la escuela es enseñar a leer y escribir, ambas competencias sufren desnaturalización en este espacio; acentuándose aún más, en la lectura, ya que el docente se hace portador de los contenidos de los libros, exponiendo e interpretando los conceptos y criterios que en ellos se vierten, y dejando al margen el ejercicio y promoción de ésta. También sucede, que cuando los alumnos leen, los docentes no promueven los conocimientos previos, ni aportan aquellos que puedan generar el interés y la motivación de los primeros hacia la lectura.

Una autoridad en la materia, Gabriel García Márquez, señala al respecto: “todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible, los profesores de literatura pervierten a sus alumnos... pues la manía de interpretar acaba siendo... una

nueva forma de ficción, que a veces termina en disparates...”²⁰⁵. Y afirma que la obsesión por traducir los escritos, ocasiona que los educandos pierdan el interés por la lectura, pues las interpretaciones rebuscadas que llegan hacer los docentes, los asustan. Concluye al señalar, que la obra literaria es abierta y acepta múltiples interpretaciones

De esta manera se confirma, el docente al emplear procedimientos inadecuados y al no mostrar interés y entusiasmo por la actividad, contrarresta el ánimo de sus pupilos, pues hay que tener presente el estado imitativo que prevalece aún en los alumnos de secundaria.

Solé hace referencia al respecto

el interés también se crea, se suscita y se educa, y depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que sea capaz de explotar [...] Conviene, además, tener en cuenta que la lectura <de verdad>, la que realizamos los lectores expertos y la que nos motiva, es aquella en la que nosotros mismos mandamos: releendo, parándonos para saborearla o para reflexionar sobre ella, saltándonos párrafos ... una lectura íntima y por ello individual.²⁰⁶

Así, el papel que corresponde desempeñar al profesor y a la escuela en esta tarea es extraordinariamente importante, pues al estar al frente del trabajo tienen la posibilidad de accionar los recursos que contribuyen al ejercicio, promoción y disfrute de la lectura

Por lo que para esta sección, leer significará: viajar a lugares con personajes y situaciones sorprendentes que estimulen la imaginación de los educandos y atrapen su atención; será, recrearse con la obra literaria y leer por complacencia para sentir, pensar y proyectarse como humano en el momento que la lectura lo provoque. Ya que cuando el lector práctica la llamada lectura literaria se centra en las acciones y descripciones, se permite releer frases significativas que reflejan ironía, belleza y precisión, dejándose llevar por imágenes o evocaciones que la propia lectura produce en ellos. Concretando, la intención es fomentar la atracción por los libros, el gusto y disfrute por lo que se encuentra dentro de ellos: la lectura. Es pues, el obtener “carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...”²⁰⁷.

Por ende, el propósito de esta sección es promover la creación de un taller donde lo importante sea leer y disfrutar, va más orientado a los intereses y gustos personales de los adolescentes. Por lo que se presenta una propuesta de cuentos,

²⁰⁵ Cfr. LERNER, Delia, Leer y escribir en la escuela. 2001. p. 116.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Cfr. LERNER, Delia, op. cit. p. 115.

poemas y novelas, que según Zubizarreta y Lerner, entre otros, son los escritos de mayor atracción para los alumnos de esta etapa.

Se inicia con el cuento, ya que es un escrito sencillo y atractivo para el lector de cualquier edad.

El cuento

El cuento, es un escrito creativo ficticio en esencia y pertenece al género narrativo, en él, se describen acciones y diálogos de los personajes. A través de este relato se despliegan la inventiva e imaginación de quien escribe y de quienes leen. (apartado 4.2, punto A.).

Por lo que los escritos creativos, como el cuento, se pueden utilizar para que los destinatarios de esta investigación: los adolescentes, desarrollen su imaginación y su capacidad de percepción. Pues, al realizar lecturas donde se describen situaciones, sentimientos y pensamientos de los personajes, entran en juego los órganos sensoriales, lo que permite que los lectores experimenten emociones.

El cuento, siendo uno de los escritos que más llama la atención desde la infancia, constituye un recurso para el disfrute y la promoción de la lectura, pues generalmente se lee para buscar placer estético y/o para ser comentado.

En seguida se citan experiencias del escrito en cuestión.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Se inicia con cuentos cortos, de preferencia con aquellos donde las acciones sean intensas, los personajes posean particularidades en su forma de hablar o conducirse, o bien, provoquen hilaridad en sus receptores.

Se pide a un alumno(a) que lea el cuento “el tamborilero mágico”²⁰⁸, el lector debe sentirse capaz de interpretar a cada personaje, es decir, hacer la voz que considere pertenece a cada uno de éstos, y reflejar, a través de la entonación, las situaciones relatadas. Las habilidades que se solicitan del lector responden a la motivación que se pretende provocar en el momento entre el alumnado; esto no

²⁰⁸ Conceptos Básicos 1°, vol. I, Telesecundaria. 1997. p. 105.

quiere decir, que si algún alumno solicita participar y no reúne lo señalado, se le impida, contrariamente, se pretende que el proceso de promoción a la lectura sea para captar el interés de los participantes sobre la lectura en cuestión y para otras que fomenten el hábito y gusto por la misma.

Al concluir la lectura, y sin descuidar el propósito de esta sección, se hacen preguntas sencillas como: ¿les gustó el cuento? y ¿por qué?, las demás preguntas se desprenderán de las repuestas dadas, para resaltar las acciones o el proceder de los personajes, o para hacer manifiestas algunas situaciones que se encuentren implícitas y que se vean como una enseñanza para los alumnos. Por supuesto, no hay que abundar en el ejercicio del interrogatorio o cuestionamiento, pues lo importante es leer y sumergirse en el mundo de las letras.

El ejercicio anterior, junto con otras lecturas, pretenden ser el inicio del trabajo que conducirán al objetivo de la sección: la promoción de la lectura; pues al finalizar las primeras lecturas, el grupo se reunirá para proponer y determinar qué otros materiales se trabajarán. Se puede continuar trabajando con las lecturas citadas en los libros de conceptos básicos, en el apartado recreación literaria; o con otros textos que conozca el docente y que sirvan para el mismo fin.

Además del cuento, el poema es otra lectura que gusta mucho a los adolescentes, el cual se presenta a continuación.

El poema

El poema²⁰⁹ contiene la magia de la palabra, los recursos literarios como: métrica, rima, ritmo y metáfora son empleados para formar versos y estrofas. Con estos últimos, se construyen mensajes en los que se expresan pensamientos, sentimientos y emociones. Se ha dicho que el poema es la forma bella de decir o describir el paisaje, los objetos, la grandiosidad de un animal, la belleza de la mujer, la fortaleza del hombre, el comportamiento de una sociedad, etc.

Al leer poemas, se impulsa la interpretación y la reflexión, recursos que participan activamente en el proceso de aprendizaje. Mediante ellas, se ejercen o ponen en juego los juicios de valor, tales juicios al ser expresados en grupo, despiertan polémica, y ésta a su vez, recursos para que los estudiantes normen un criterio.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

²⁰⁹ Conceptos Básicos 1°, vol. IV, Telesecundaria. 1999. pp. 65-73.

Se presenta el siguiente poema para abordar este tipo de lectura:

El divino amor²¹⁰

Te ando buscando, amor que nunca llegas
te ando buscando, amor que te mezquinas,
me aguzo por saber si me adivinas,
me doblo por saber si te me entregas.

Las tempestades mías, andariegas,
se han aquietado sobre mi haz de espinas;
sangran mis carnes purpurinas
porque a salvarme, ¡oh, niño!, te me niegas.

Mira que estoy de pie sobre los leños,
que a veces bastan unos pocos seños
para encender la llama que me pierde.

Sálvame, amor, y con tus manos puras
Trueca este fuego en límpidas dulzuras
y haz de mis leños una rama verde.

Alfonsina Storni

Se lee con toda la emotividad posible, si es necesario lo declamará el profesor para dar intensidad y logre ser significativo para los educandos, si algún alumno lo presenta atendiendo a esta circunstancia, es mejor. De tal manera, que los participantes recreen los paisajes y los momentos descritos en la poesía, que abra los sentidos para remover sentimientos y que disfrute y viva a través de ella.

Para procurar que se logre lo anterior: se lee verso por verso y se traduce a un lenguaje común, entendible para los alumnos; después, se van uniendo los significados para dar una interpretación. Para las palabras desconocidas que son claves se debe inferir su significado a partir del contexto o si es necesario emplear diccionario.

Debe preguntarse a los alumnos que emociones experimento, ¿qué sintió? o ¿qué provocó en él?

Para dar mayor emotividad a este trabajo se proporciona a los alumnos datos de la autora, como: Alfonsina Storni, nació en Suiza en 1892 y murió en Argentina en

²¹⁰ Ídem. p. 69.

1938. Pasó su niñez en las provincias argentinas de San Juan y Santa Fe. Tuvo modestos trabajos antes de hacerse maestra de primaria y secundaria. La certeza de una enfermedad incurable la impulsó al suicidio arrojándose al mar. Se inicia como poeta con temas eróticos, cantando su amor al hombre con un dejo de desilusión. Abandona ese sendero y entra a un tipo de poesía torturada, intelectual, de ritmos duros, que le resta admiradores. En el conjunto de la obra de Storni abunda la variedad métrica, hay sensibilidad honda y compleja, integración de temas sutiles y numerosos momentos románticos. Sus libros son: La inquietud del rosal (1916), El dulce daño (1918), Irremediablemente (1919), entre otros.

También para complementar, puede escucharse el tema de “Alfonsina y el mar” con Mercedes Sosa, proporcionar la letra y hasta analizarlo, pues la letra contiene frases poéticas.

Es necesario realizar más ejercicios en colectivo para dar recursos a los alumnos y promover la atracción hacia este tipo de escritos.

Después de los ejercicios que se realicen, se pasa a la siguiente dinámica.

Se deja de tarea leer poemas seleccionados por los propios alumnos y se les pide elegir uno para compartir con los compañeros. Ya en el aula de clases y en equipo, la dinámica es que cada integrante lea su poema y los participantes, incluyéndose así mismo, den su interpretación. Una segunda ronda de intervención en equipo es para mencionar las emociones experimentadas en el ejercicio.

Se puede continuar, eligiendo uno o máximo dos poemas por equipo y trabajarlos con todo el grupo. Inicialmente, se lee el poema(s), se expone la interpretación que hizo el equipo de él y se hace mención de las emociones removidas; y, ya sea antes o después de la intervención del equipo en turno, trabajar lo que provocó entre los integrantes del grupo –sumar alguna(s) otra(s) situación(es) que considere conveniente el docente.

De ser posible –puesto que son escritos propuestos por los alumnos que no son contemplados en la planeación del mentor- hacer mención del motivo que propició el poema en el autor, dar la ubicación histórica de éste o del poema si tiene relación con lo manifiesto en el escrito, o si se piensa como datos interesantes para el alumnado.

Se puede continuar con algunos otros trabajos si es solicitado por los participantes, dejando que sean ellos mismos los que propongan; o bien, si se observan condiciones para que el docente sugiera, puede continuarse sobre los

mismos autores manejados, o algunos clásicos, o cualquier otro poema que se piense pueda aportar valores, reflexiones o una visión sobre la vida, siempre cuidando que no se pierda el interés.

Para concluir la sección de fomento a la lectura, se presenta la novela.

La novela

La novela pertenece al género literario de la narrativa, en ella los autores describen hechos amorosos, pasionales, políticos, épicos, religiosos, policíacos; en resumen, de toda la actividad o pensamiento humano. Estos escritos están sustentados con investigaciones de acontecimientos reales, sin embargo, se entrelazan con la ficción, es una mezcla de ambos. La novela, al igual que el cuento y la poesía, son recursos pedagógicos que el docente debe utilizar para provocar el interés y el deleite por la lectura.

En el ejercicio de la lectura se busca como objetivo adicional, a partir de las experiencias, actitudes y el proceder de los personajes descritos en los textos, que el educando desarrolle una mayor capacidad de percepción sensitiva.

Entre la variedad temática de la novela, los adolescentes encuentran temas de su interés, que posterior a la lectura, son comentados entre compañeros quienes generalmente buscan cotejar la información en cuestión, y principalmente, hacer intercambio de impresiones u opiniones.

De esta manera, es sabido que los temas de actualidad, los amorosos y de aventura, son particularmente atractivos para los estudiantes de secundaria.

Una de las novelas cortas que responde a los intereses de los alumnos de esta etapa es *El principio del placer* de José Emilio Pacheco, ya que el tema central es el amor y sus protagonistas son adolescentes.

Antes de iniciar la lectura del cuento es favorable promover la reflexión del grupo a cerca del amor y sus manifestaciones; después se dará lectura a una carta citada por el autor del libro y que está escrita sin ortografía -la cual fue realizada por una adolescente a su enamorado- al leerla se procurara respetar la particular acentuación; a continuación, se pide a algunos alumnos que la transcriban literalmente en el pizarrón.

La carta citada es la siguiente:

Querido Jorge perdoname que no te alla escrito pero es que no he tenido tiempo pues ha habido muchos problemas y nome dejan un minuto sola. Fijate que ora que llegamos mi tia le contó todo a mi papá de que salía yo sola contigo y enfin quien sabe cuanta cosa le dijo. Luego que ella se fue mipapá me llamo y me dijo lo que ella le havia dicho y yo le dige que no era cierto, que salíamos pero con tus hermanas, bueno pues no te creas que lo crello.

Jóрге los dias se me hasen siglos sin verte, a cada rato pienso en ti, en las noches me acuésto pensando en ti, quisiera tenerte siempre junto a mi, pero ni módo que le vamos a ser.

Jóрге apurate en tus clases haber si es posible que vengas a Jalapa porque lo que es yo a Veracruz quien sabe asta cuando valla.

Bueno querido Jóрге, saludes a la Nena y a Mari Carmen, a tu mamá y tu papá tan bien y muy especialménte a Duran y a su nobia.

Si quieres escribirme aslo a la lista de correos a nombre de LUISA BERROCAL, me entregan la carta porque téngo una credenciala esenombre.

Bueno, a Dios Jorge, recibe muchos besos de mi parte De la que te quiere y no te puede olvidár.>>

Ana Luisa

Una vez escrita literalmente la carta en el pizarrón, el profesor hará que los estudiantes ejerciten su imaginación respecto a los personajes de ésta. Mediante las preguntas: ¿quién es Ana Luisa?, ¿cómo te la imaginas?, ¿dónde vive?, ¿qué relación tiene con Jorge?, ¿cómo te imaginas a Jorge?, y algunas otras que integren los propios alumnos. De esta manera, por medio de sus respuestas construirán, de forma colectiva o individual, los retratos de ambos personajes.

La idea es que a partir del contenido de la carta y de la forma como se encuentra escrita –con faltas de ortografía y una redacción que traduce el habla de Ana Luisa- los alumnos infieran las características de los protagonistas y logren identificarse con ellos, lo que les permitirá entrar de lleno a la obra.

En estos momentos se deberá leer de la obra “*El principio del placer*” sólo lo que el grupo decida, aunque es muy probable que los alumnos soliciten terminarla para contextualizar la carta y obtener mayor información, como la siguiente:

¿recibirá Jorge la carta?, ¿le dará respuesta?, ¿escribe igual que Ana Luisa?, ¿está también enamorado?, ¿le molestaron las faltas de ortografía de Ana Luisa?, ¿llegaron a encontrarse los enamorados?. Estas interrogantes, y las que surjan, obtendrán respuestas a lo largo de la trama.

La carta por sí misma tiene una información inconclusa y da pie para que cada uno construya su trama, su Ana Luisa o su Jorge; o bien, anticipen el desarrollo o el final. Asimismo, pueden descubrir el elemento propio o inherente de la narración: el momento de los personajes en el tiempo y en el espacio, la correspondencia entre los lenguajes y los protagonistas, la resolución de un problema, que en el cuento se presenta como un solo núcleo de conflicto y que tiende a resolverse de manera inesperada. Por supuesto, es favorable y necesario promover otras lecturas, además de realizar ejercicios con los estudiantes.

Algunos puntos básicos que compone la propuesta general para continuar con el trabajo de promoción a la lectura es:

- 1) Incluir entre los quehaceres cotidianos un tiempo determinado para la lectura recreativa, es decir, dar apertura al taller de lectura.
- 2) Con la participación de los alumnos. Implementar una pequeña biblioteca, en la cual predomine: el cuento, la poesía y la novela; o bien, temas variados de interés para los educandos. También podrán leerse artículos de periódicos, revistas, Internet o de cualquier otra fuente. Es decir, lo que propongan los alumnos.
- 3) El programa o la secuencia de lecturas será a partir de la decisión del grupo.
- 4) Las acciones, actividades o procesos que se lleven a cabo serán producto de lo acuerdos de grupo y/o de la planificación por parte del docente
- 5) Las lecturas serán grupales, por equipo, en binas o individuales, según determine el colectivo, o si el profesor tiene otra propuesta justificada que avalen los alumnos podrá ponerse en marcha.
- 6) A partir de lo leído o antes de ello, los alumnos visitarán otros espacios para realizar investigaciones, ya sea en bibliotecas, exposiciones, presentaciones, al cine, al teatro, etc., y si se considera conveniente para el objetivo de esta sección, solicitar un trabajo

Algunas acciones específicas

- 1) Una primera táctica o acción es: después de reunir las obras, artículos o materiales, integrar equipos para su revisión, y que de ahí surjan, las

primeras propuestas que integran un período de trabajo. Es importante señalar que esta actividad promueve inquietud, interés y expectativa.

- 2) Los datos e informaciones que el docente proporcione tendrán como táctica dar a conocer lo que se considere interesante para los adolescentes.
- 3) Si en algún momento se detecta que va decayendo el ánimo, dar por concluida la actividad o implementar otra que pueda sostener o alentar, no olvidar que la intención es lograr que los alumnos se interesen y disfruten la lectura.

El éxito del programa dependerá en gran medida de la labor del docente, de su entusiasmo y compromiso para con el trabajo. Un elemento clave para ello es el conocimiento del material para programar actividades extras, antes o después de la lectura, pues se pretende hacer un trabajo ameno y provocar interés entre el alumnado. También, al conocer la temática de la sesión, el maestro prepara información que enriquece el trabajo, ya sea en base al autor o al contexto que rodea a la obra.

Por supuesto, lo expresado en la presente es un espacio introductorio, pues los alumnos decidirán los escritos u obras que deseen leer junto con el maestro a partir de las actividades propuestas.

Para concluir, se cita a Zubizarreta, quien señala:

dos grandes impulsos suelen llevarnos a leer: el afán de empresa imaginativa y el ímpetu de perfección. Algunas veces leemos para ensayar imaginativamente la vida que no hemos alcanzado a vivir... Acaso nos sentimos distintos de cómo somos... ensayando imaginativamente una vida posible, suele hacernos sentir más nosotros mismos que aquellos actos cotidianos que se cumplen en una existencia menuda y gris de todos los días. Otras veces leemos para edificarnos. Buscamos el perfeccionamiento de nuestra inteligencia, el afinamiento de nuestra sensibilidad para la belleza o la vigorización de nuestra conducta moral, según seamos impulsados por la sed de saber, atraídos por el deleite de la emoción de la estética o llamados a la realización de ciertos valores como la solidaridad, la justicia, la equidad.²¹¹

Cualquiera que sea el caso, la inquietud es la misma: la atracción por la lectura. Pues si se sabe atrapar (conceptualizar), moldear (planificar) y exhibir (exponer) con impulso, y de ser posible, con intensidad y apasionamiento se obtendrán resultados más alentadores para la adquisición de la competencia lectora. Y que además, de constituirse como un medio para el deleite, también lo sea para adquirir conocimientos que contribuyan a la formación de los alumnos.

²¹¹ ZUBIZARRETA, Armando, La aventura del trabajo intelectual. 1983. p.33.

Como segundo paso, en este proceso de la lectura, se tiene a la comprensión. Por lo que a continuación se plantean algunas estrategias tendientes a la mayor comprensión de textos que promuevan la reflexión de los alumnos y que los lleve a asumir una posición ante la vida.

Pues ciertas lecturas incitan a la toma de conciencia de la problemática que afecta a la humanidad, lo que lleva a comprometerse y adoptar actitudes que pueden modificar las formas de vida.

B. Estrategias de comprensión lectora

Al leer se tienen serias dificultades para obtener información, averiguar el punto de vista de un autor, resumir contenidos, formular un argumento, adoptar un criterio propio, etc. Estas complicaciones se enfrentan al revisar revistas, periódicos, enciclopedias, libros e Internet, entre otros; se encuentran estas barreras tanto en las áreas de ciencias naturales como en las de ciencias sociales, o en cualquier otra área del conocimiento, aunque en ocasiones existen mayores complicaciones en unas que en otras por su propia naturaleza. El objetivo inicial al realizar una lectura sería comprender el texto.

La lectura es parte de un proceso constructor del conocimiento, encauzado a la búsqueda de significados. El entendimiento de estos conocimientos es el resultado del ejercicio de la *comprensión* y la *enseñanza*. Por lo tanto, es necesario establecer desde el principio de qué manera funcionan estos sistemas del aprendizaje.

La *comprensión* es un mecanismo natural del ser humano que se manifiesta en la búsqueda del “saber por sí mismo” y en la construcción de significados. Sin embargo, la realidad concreta exige diferentes niveles de comprensión para enfrentarla. La escuela, como parte de esa realidad, ha de realizar una magna tarea para propiciar el conocimiento a través de la lectura y sus niveles de comprensión y, en consecuencia, abrir al estudiante una gama de posibilidades que puedan contribuir a la resolución de situaciones que se presenten en su vida.

En ese sentido, la lectura juega un papel determinante, al coadyuvar en la adquisición de tal habilidad, mediante la práctica de lecturas que activen los tres niveles de comprensión: el literal, el interpretativo y el valorativo, que a continuación se exponen.

Niveles de comprensión

Al concluir una lectura, el lector debe averiguar el nivel de comprensión obtenido. Por lo que podrá preguntarse:

- ¿De qué trató el texto leído?
- ¿Qué aspectos destacan en él?
- ¿Cuáles son los personajes principales?

O plantearse preguntas similares; si se logra contestarlas se habrá obtenido una comprensión *literal* de lo leído.

Si se desea obtener una comprensión más profunda, el lector requerirá cuestionarse de tal forma que las preguntas formuladas alcancen respuestas que no se manifiestan explícitamente, es decir, respuestas no expresadas textualmente. Ayudarán preguntas tales como:

- ¿Qué?
- ¿Con qué?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo?

Las respuestas a estas preguntas se conseguirán releendo el texto, realizando inferencias y deducciones acerca de lo que no se expresa abiertamente en el texto. Por otro lado, no basta con tener información almacenada, sino lo que beneficia es deducir, inducir, reflexionar o analizar las lecturas realizadas. Es necesario ir más allá del texto y adoptar una posición y actitud personal: opinar, juzgar y valorar.

Es posible elaborar cuestionarios con preguntas que aborden el contenido de un texto desde una perspectiva valorativa, y dar a tal cuestionario la categoría de reporte de lectura. Los pasos a seguir en este procedimiento son:

1. Lectura atenta del texto.
2. Identificación de los asuntos susceptibles de valoración en el texto.
3. Formulación de valoraciones diversas sobre el contenido.

4. Redacción de las preguntas.

5. Elaboración del cuestionario.

Este último nivel permite adquirir un criterio ante lo leído, que finalmente es uno de los objetivos de la lectura.

Comúnmente los profesores practican con los alumnos la llamada lectura de comprensión, sin tener presente el nivel al que se quiere llegar, a través de estrategias rutinarias, tratando de lograr el entendimiento de los contenidos sin considerar que este logro no es resultado de un proceso mecánico, sino un ejercicio sistemático, planeado con estrategias definidas.

Así, las estrategias de comprensión lectora forman parte de procedimientos²¹² de carácter elevado que incluye: objetivos, planificación de acciones, evaluaciones y posibles cambios en el transcurso del trabajo.

Solé menciona dos implicaciones: 1) si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Las estrategias no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen, sino que se enseñan y se aprenden, y; 2) si se considera que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden considerarse como recetas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad en su capacidad para proponer soluciones.

Es prioritario enseñar estrategias de lectura para la decodificación de mensajes, y por lo tanto, para la comprensión de textos. Se requieren tres condiciones: 1) claridad y coherencia del texto; que su estructura sea familiar; y que su lenguaje, sintaxis y coherencia interna posean un nivel aceptable (se estaría pues, en una condición de significatividad lógica; 2) que el grado del conocimiento previo permita adquirir el nuevo texto que se lee, lo que indica un aprendizaje significativo, la relación entre leer-comprender-entender; en resumen, que exista una distancia óptima entre lo aprendido y el nuevo conocimiento; y 3) las estrategias de lectura que se empleen sean adecuadas para el procesamiento de la información pero también que sean flexibles para modificarlas en el momento que sea necesario.

²¹² “Un procedimiento (llamado a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. COLL, César, cit. por MONEREO Font, Carles, Op. cit. p. 19.

Al encontrarse con obstáculos para comprender los textos revisados, se hace necesario prestar mayor atención y cambiar la estrategia empleada. Por ejemplo podrá releerse la frase, examinar el contexto, analizar las premisas. Esto es considerado como una estrategia, caracterizada por la necesidad de aprender a resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que permite ser concientes de la propia comprensión. Por tanto, el manejo de estrategias de lectura produce lectores autónomos, capaces de enfrentarse inteligentemente a textos de muy diversa índole.

De este modo, las estrategias podrán permitir al que enseña planificar las tareas en forma general. Según Isabel Solé, los procesos cognitivos que deberán propiciarse mediante estrategias son:

- 1) comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura,
- 2) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos,
- 3) dirigir la atención a lo que resulta fundamental,
- 4) comprobar continuamente si se ha comprendido a través de la revisión, la recapitulación periódica y la autointerrogación, y
- 5) elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Otros autores, Collins y Smith²¹³ proponen una enseñanza de estrategias a partir de tres fases:

1ª. Fase de *modelado*, el profesor lee ante el grupo en voz alta, se detiene en forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto, comenta las dudas que surgen. Es difícil explicarlos procesos internos, por lo que generalmente basta su demostración.

2ª. Fase de *participación del alumno*, aquí se da el trabajo dirigido del profesor planteando preguntas que sugieran una hipótesis determinada por el contenido del texto, sugiriendo preguntas abiertas o solicitando opiniones, dando poco a poco mayor libertad. El profesor estará presente en todo momento haciendo intervenciones adecuadas, según las necesidades de los alumnos y el propósito a conseguir. Desde luego pueden darse errores, lo importante es ir afinando el proceso, la idea de *construcción conjunta* y de *participación guiada*, en este momento manifiesta su mayor significación.

²¹³ NORMAN, Donald A. Perspectivas de la ciencia cognitiva. 1987. p. 48.

3ª. *Fase de lectura silenciosa*, los alumnos realizan las actividades, que antes fueron guiadas por el profesor del grupo. Se dotan los objetivos de lectura, para predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para la elaboración de la hipótesis; detectar y compensar fallas de comprensión; se le pide al alumno que realice determinadas inferencias, con errores para solucionar, variando los tipos de textos que se presentan. Así, las estrategias empleadas requieren de menos control del profesor y mayor control del alumnado, en forma paulatina.

Otras estrategias para la comprensión de la lectura se describen a continuación.

El subrayado como estrategia de lectura.

El subrayado es una técnica mucho más compleja de lo que puede parecer, ya que requiere de capacidad de búsqueda. Para subrayar adecuadamente se solicita del lector repensar, reelaborar y parafrasear el contenido; así como apoyarse de notas y signos al margen de la página. Se trata de localizar los elementos que puedan manifestar lo más representativo de un texto. La adquisición de esta habilidad facilita la elaboración de esquemas y resúmenes; hace más sencillo y eficaz un repaso; participa en la retención y desde luego, facilita el aprendizaje. Para conseguir un subrayado que contribuya a la producción de textos se debe responder a la siguiente interrogante: ¿cuándo, cuánto, qué y cómo subrayar?

¿Cuándo subrayar? La respuesta es: inmediatamente después de haber revisado una unidad de lectura²¹⁴, de manera paralela, pues es cuando se tiene el poder de síntesis.

¿Cuánto subrayar? Los alumnos diligentes intentan aprender todo y subrayan en exceso, pero esto es inadecuado, ya que no contribuye a las fases sucesivas del proceso de aprendizaje. Por tanto, el subrayado deberá ser restringido: una tercera o una cuarta parte del texto es señalado como lo idóneo. Aunque también se encuentra sujeto a los conocimientos que se posean sobre el contenido, al tipo de texto -pues no es lo mismo subrayar un texto técnico que uno de tipo humanístico-, y desde luego, al objetivo que se pretenda.

¿Qué subrayar? El problema principal es la elección de los elementos que hay que resaltar. Por lo que será necesario subdividir el texto en unidades de lectura y subrayar algo de cada una de ellas.

²¹⁴ Una unidad de lectura es la información en la que se desarrolla una idea completa, incluidos los ejemplos. Generalmente una unidad de lectura la constituye el párrafo, pero a veces se presenta en varios párrafos; o también un párrafo incluye varias ideas, una después de otra; por lo que contiene varias unidades de lectura.

- En unidades de enumeración o secuencia se subrayan las proposiciones que caracterizan al objeto, hecho o idea referido a cada elemento de la secuencia; además los elementos de la secuencia se enumeran.
- En una unidad por confrontación-contraste se subrayan los objetos confrontados y las categorías de confrontación.
- En una idea desarrollada por ampliación de un concepto principal y alguno de sus ejemplos.
- En una idea desarrollada por enumeración-resolución de un problema se desarrolla el texto suficiente para describir ambos componentes.
- En una unidad desarrollada por causa-efecto resulta oportuno subrayar ambos componentes.²¹⁵

De aquí se desprenden las siguientes reglas:

1. Subrayar lo menos posible, excluyendo lo secundario y lo superfluo.
2. Subrayar frases afirmativas; en caso de subrayar frases negativas resaltar el “no” para que en el momento de recorrer de nuevo el texto no cree confusión.
3. Definir nuevamente los conceptos cuando no sea posible extraer los vocablos que sintetizan por sí solos el contenido.
4. Si se presenta una enumeración de ideas, causas, consecuencias, etc. habrá que enumerar progresivamente, pasar de una enumeración a una secuencia.
5. Hacer notas y/o comentarios. En textos argumentativos es conveniente escribir las palabras: tesis, premisa, afirmación, conclusión o ejemplo, entre otros.
6. Cuando se subraya una definición marcar con una flecha, al igual que el ejemplo más característico. Trazar flechas en doble sentido para relacionar ideas similares o contrastadas ubicadas en diferentes momentos. También pueden usarse otros signos gráficos que faciliten la comprensión, tales como signos de interrogación en palabras que habrá que buscar su significado, en ideas no claras o en lo que no se esté de acuerdo. Asimismo, pueden agregarse esquemas y diagramas.
7. Diferenciar lo propio, las críticas y los consensos con corchetes, de lo expuesto por el autor.

²¹⁵ SERAFINI, Teresa, *Cómo se estudia*. 1997. pp. 76-78.

8. Alternar modos diferentes de subrayar, por ejemplo: ondulado y línea recta, para distinguir informaciones importantes y secundarias, evitar el colorido en lo posible.

¿Cómo subrayar? En una primera etapa se pueden emplear diversos colores, pues obliga al estudiante a la selección de datos, a saber discriminar. El inconveniente de ello es que disminuye la concentración e invita al abuso del subrayado. Por lo que deberá sustituirse más tarde por el subrayado a lápiz. También se sugiere que el lector emplee signos, símbolos y notas como mejor le acomode. La idea es que cada estudiante cree un sistema de estudio propio que le permita acceder al conocimiento.

A continuación, se presenta esta estrategia tal como podría ser desarrollada en el ámbito áulico.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

En la sección anterior se habló del subrayado por unidad de lectura, es decir, en torno al subrayado de una idea completa. Cuando ésta se presenta en un sólo párrafo no se complica tanto la actividad, pero cuando la unidad de lectura se integra por dos o más párrafos, es difícil, en un principio, identificar cuando principia y cuando termina cada idea. Por lo que se propone que el trabajo inicial se organice párrafo por párrafo, y posteriormente, se realice por unidad de lectura.

El trabajo se inicia a nivel grupal. Se solicita a un alumno que inicie la lectura desde el título, subtítulo e intención didáctica; a los demás educandos se les pide presten atención y traten de relacionar el título con los conocimientos que poseen; inmediatamente después, se les pregunta: ¿de qué piensan que tratará la sesión? Si algún término es desconocido, es importante que se emplee el diccionario para localizar el concepto e introducirlo en el contexto en cuestión, y así se pueda contestar la interrogante.

Se prosigue la lectura. Se lee el primer párrafo pidiendo a los estudiantes se concentren en el mismo, y nuevamente se les recomienda traten de relacionar lo expuesto en el texto con los conocimientos previos, de tal manera que les permita comprender lo que se está revisando. A continuación se plantean las preguntas: ¿de qué o de quién se habla? y ¿qué se dice de ello?, es decir, se localiza el sujeto y la idea principal. Una forma práctica y conveniente es que los alumnos respondan las preguntas sin consultar el texto (pues la mente tiene la capacidad de sintetizar los contenidos, y esto quiere decir que se queda con lo más significativo del texto). Se vuelve al párrafo, ahora para subrayar, el sujeto se le identifica al encerrarlo en un rectángulo y la idea principal puede ser subrayada.

Así se continúa párrafo por párrafo hasta concluir. Se debe cuidar no subrayar ideas o contenidos antes subrayados, es decir, sólo ir agregando información nueva.

En un inicio es probable que el docente tenga que proporcionar las respuestas a las dos preguntas planteadas, pero poco a poco los alumnos adquirirán experiencia, hasta lograrlo por ellos mismos. Esta actividad deberá practicarse cotidianamente con el grupo hasta constatar que se ha comprendido y se aplica el procedimiento; para ello se requiere de disciplina, concentración, dedicación y de un trabajo sistemático dirigido por el docente.

Una vez que se lee el título y los elementos de inicio, para ser comprendidos a partir de activar los conocimientos previos se lee el primer párrafo para identificar el sujeto contenido en la idea principal, y los datos que se consideren importantes; se continúa con el segundo párrafo y se detecta si éste continúa explicando la idea principal del primero; si es así, se subraya en forma sumativa, es decir, sólo los datos no subrayados en el anterior que se consideren sustanciales; lo mismo se realiza en el tercer o cuarto párrafo, hasta encontrar una nueva idea principal y averiguar si ésta involucra a dos o más párrafos. Así se prosigue hasta concluir la sesión de lectura.

Otro recurso más para el subrayado son las palabras-clave. Para la identificación de éstas, se realiza el ejercicio con el grupo. Primero se lee el párrafo, se pide a los alumnos recuerden lo que se leyó y lo expongan; a continuación se decide qué palabras representarán las ideas importantes y se subrayan; el paso siguiente es leer las palabras subrayadas y reelaborar el mensaje; si se logra se continúa con el proceso, si no, entonces se detecta qué parte no se comprendió para releerlo y detectar la palabra o palabras que describan o representen aquella parte –a veces resulta de la síntesis mental, de la cual fue dotado, y que si se ejerce continuamente contribuye con mayor consistencia en estos procesos. Las palabras clave se estructuran por medio de niveles o se enlistan a través de números, letras o guiones; también se pueden encerrar en círculos o subrayarse para su identificación, interpretación y reelaboración de la idea. Se puede afirmar que el subrayado representa una estrategia a través de la cual se procesa mentalmente información, esto es, se produce la reducción y reelaboración del contenido en síntesis, lo que solicita la entrega del alumno, es decir, su disposición y concentración para el trabajo intelectual.

Es conveniente realizar continuamente trabajos de subrayado con el grupo, pues la habilidad no se adquiere de un momento a otro y de manera definitiva. De esta forma, se parte del subrayado como un medio que puede apoyar en la elaboración de textos académicos, tales como: a) ideas principales, b) resúmenes (generales, complementarios o explicativos); c) síntesis; d) acordeones e) cuadros sinópticos;

f) cuestionarios; g) mapas cognitivos y mapas conceptuales; h) informes; i) reportes de lectura; y j) apuntes. Estos textos académicos se describen a continuación, acompañados por sugerencias prácticas para el aula de clase. Se menciona que esta sección se realizó con la idea de compartir experiencias directas realizadas con los alumnos, además de detallar algunas situaciones o actividades que sólo se producen mediante la ejercitación de las estrategias de la escritura, que no fueron identificadas en los textos que se consultaron.

Procedimientos y recursos para analizar diferentes artículos periodísticos

Al leer se lleva a cabo una revisión del contenido o una reflexión general del texto, sin interesar qué tipo de estructura o género presenta. Contrariamente a esto, si se sigue un procedimiento adecuado a cada tipo, se conseguirá un análisis más profundo en el que se incluirá conocimientos antes obtenidos, además de realizar hipótesis y predicciones. Al leer artículos periodísticos deberán tenerse en cuenta estas recomendaciones:

- Leer el título.
- Realizar una buena lectura para comprender el texto.
- Interpretar el lenguaje utilizado.
- Formarse una opinión personal de lo revisado.
- Comentarlos críticamente.

Algunos de los siguientes tipos de artículos periodísticos pueden resultar familiares e interesantes para los estudiantes.

1. Artículo periodístico de contenido deportivo

Se compone de encabezado, entrada, cuerpo y remate. En los artículos de corte deportivo se emplea la imaginación, la creatividad, la observación minuciosa y la descripción detallada. El lenguaje empleado posee tecnicismos así como palabras del argot deportivo, que permite dar colorido al texto y hacerlo atractivo. Se incluyen fotografías e ilustraciones. La lectura de este tipo de artículos debe realizarse con una actitud crítica para valorar los resultados de los encuentros, la participación de los atletas, la función del arbitraje, el nivel del equipo, lo que permitirá el disfrute de la lectura.

2. Artículo periodístico sobre cultura y espectáculos

A través de periódicos y revistas se dan a conocer eventos del ámbito cultural y de los espectáculos. Puede enterarse el lector de la presentación de su actor o cantante preferido, de un concierto de música, de la presentación de un libro, de alguna exposición, del cine, del teatro, de un recital, etc. La lectura de artículos sobre cultura y espectáculos conviene seleccionarlos conforme a criterios bien definidos, como éstos:

- Abordar aspectos con los cuales es posible tener contacto directo en la comunidad donde se vive.
- Se refiere al tema o al aspecto de la cultura con el que uno desea familiarizarse.
- Interesan porque tratan de algo reciente que importa a la sociedad, aunque no sea muy cercano.

Se sugiere llevar a cabo el procedimiento que a continuación se describe, realizando los ajustes que considere pertinente el profesor y las aportaciones que propongan los alumnos:

- Comprender plenamente el título.
- Identificar las palabras clave.
- Encontrar partes del artículo que expresen las ideas generales del texto.
- Elaborar mentalmente un resumen de lo leído.
- Formular mentalmente conclusiones respecto a lo leído.

3. Artículo periodístico de contenido científico

Los artículos científicos son de interés general, utilizan tecnicismos y se refieren teorías científicas. Por encontrarse en un medio donde convergen diferentes tipos de mentalidades (esto es, en cuanto a los lectores), se utiliza un lenguaje accesible. Estos artículos son elaborados por destacados investigadores, para informar al público sobre lo acontecido en la ciencia: sus descubrimientos, avances, refutación de teorías, innovaciones, etc. Para el análisis de tales artículos se plantean las preguntas siguientes:

- ¿Cuál es el título del artículo?

- ¿De qué trata el artículo?
- ¿A qué aspectos científicos hace referencia?
- ¿Qué interés tiene el artículo para el lector?
- ¿Qué valor tiene el contenido?

Los artículos con contenido científico permiten al lector estar al tanto de las novedades en el terreno de la ciencia.

4. Artículo periodístico de contenido político

Éstos informan sobre lo acontecido en diferentes esferas del poder. En ellos se formulan juicios, se plantean problemas, se emiten valoraciones y referencias de hechos recientes. Es necesario identificar la línea política-ideológica del periodista. Las preguntas para analizar un artículo periodístico pueden ser:

- a) ¿Cuál es el título?
- b) ¿Qué tema se trata en el artículo?
- c) ¿Cuál es la intención del periodista?
- d) ¿A quién favorece la información?

5. Razonamientos para la lectura de ensayo en artículos periodísticos

El ensayo es un género muy utilizado en artículos periodísticos y para su análisis se utilizan diversas formas de razonamiento; entre ellas se encuentran la suma y la oposición de ideas. La suma de ideas consiste en expresar razonamientos que refuerzan la idea principal. La oposición de ideas se alcanza cuando se contraponen dos ideas con el objetivo de resaltar alguna de ellas. Se trata de una suma de razones que conforman la introducción, el desarrollo y las conclusiones. El procedimiento para identificar el tipo de razonamiento en el ensayo es:

- Relacionar el título con el contenido.
- Identificar la idea principal del ensayo.
- Identificar los razonamientos que se exponen para desarrollar la idea principal

→ Clasificación de razonamiento.

Así por ejemplo se pueden emplear preguntas tales como:

- ¿De qué trata el primer párrafo?
- ¿Qué argumentos se proponen?
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Tiene razón o se equivoca el autor de este ensayo?

Desde luego, se pueden crear otras que puedan contribuir a su análisis y que tiendan a averiguar el contenido específico del ensayo en cuestión.

6. Proceso general para la lectura de estudio

Tanto en los planteles educativos como en centros laborales se presentan exámenes para acreditar, para lo cual se requiere estudiar y aprender cuestiones muy específicas. Un proceso que facilita su estudio es:

- Realizar la lectura general del texto a fin de lograr el primer acercamiento al tema de estudio.
- Determinar el propósito de la lectura, es decir, determinar el aspecto a estudiar.
- Identificar la estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión.
- Leer por párrafos para localizar las ideas principales del texto.
- Registrar la información en fichas de trabajo, o realizar notas en un cuaderno.

Para estudiar se recomienda:

- Tener la información recopilada.
- Plantear cuestiones acerca de la investigación recopilada para medir el grado de comprensión alcanzado.
- Suponer las posibles aplicaciones de la información estudiada.

- Memorizar la información más importante.

Otro recurso para realizar lecturas: uso del diccionario y el glosario

El diccionario es un material indispensable para el acompañamiento de la lectura, principalmente si el propósito es la comprensión y la profundización de ésta. Se debe procurar extraer el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto, a partir de estrategias que induzcan al aprendiz a aclararlo. El siguiente procedimiento señala los pasos a seguir:

1. Señalar las palabras cuyo significado sea distinto.
2. Leer el enunciado al que corresponde, si es insuficiente, releer el párrafo completo para tratar de obtenerlo.
3. Escribir las significaciones que se poseen del término en cuestión y elegir el significado más preciso.
4. Someter el significado a prueba, a partir de su integración a la frase que corresponda.

Si aún así no se logra, se tiene la opción del diccionario. Para su empleo con los alumnos es conveniente mostrar la estructura de éste, no precisamente para dominarlo, sino para obtener recursos que auxilien su manejo. Se puede seguir el siguiente procedimiento:

1. Se inicia revisando la tabla de abreviaturas, haciendo hincapié en las de mayor uso de acuerdo al nivel en el que se ubica. Se dan ejemplos de dos a tres palabras, sólo para mostrar esta situación.
2. Al mencionar que todas las palabras del diccionario están ordenadas alfabéticamente, se realiza el ejercicio. Se dictan palabras en las que la letra de inicio sea diferente, se piden ordenen con el mismo criterio, alfabéticamente. El siguiente ejercicio es señalar que las palabras también se ordenan desde la primera letra hasta la última de cada término, por lo que se proporciona otra lista de éstos, ahora, algunas de ellas con la misma letra inicial para que los educandos comprendan lo antes mostrado. Se puede realizar el trabajo grupalmente para explicar el por qué del orden, el por qué una palabra se ordena antes que otra si tienen la misma grafía. Se pueden hacer otros ejercicios paralelamente para mostrar esta situación (mostrar agrupaciones que inicien con la misma letra).

3. Ahora sí, se procede a proporcionar una lista donde se ejerza lo anterior, pero además en este momento se localiza su significado. Esta actividad deberá marcar un tiempo determinado para conseguir uno de sus propósitos: el uso ágil del diccionario.
4. lo más importante es adquirir el uso de este material como hábito, es decir, que en el transcurso de las clases, al encontrar un término desconocido y no obtener su significado a partir del contexto, emplear el diccionario, siempre y cuando se detecte que la palabra desconocida es clave; el uso excesivo del diccionario también puede ocasionar el rompimiento del proceso de aprendizaje.

Otra estrategia para la comprensión de textos es el empleo del glosario. Éste se encuentra en documentos, como libros y revistas, que incluyen tecnicismos que no son comprensibles fácilmente para el lector común. Al no ser consultado el glosario para localizar el concepto o acepción de la palabra o palabras cuyo significado es desconocido se la da “vida” al texto, más aún cuando la palabra es clave en dicho texto. El uso del glosario es muy sencillo, pues contiene palabras ordenadas alfabéticamente, que se definen según el contexto donde se ubican. Su manejo es igual al del diccionario, con la ventaja de no ser tan extenso.

Perfiles semánticos

En esta estrategia el docente selecciona un contenido de ciencias sociales o de ciencias naturales, de una enciclopedia o de una ficha del Taller de Lectura (sin considerar en este momento cuestionamiento alguno). En las sesiones de demostración, como ya se mencionó, el profesor elegirá las lecturas, y una vez que los alumnos hubieran desarrollado en repetidas ocasiones el proceso, deberán ser ellos quienes seleccionen los textos.

Se inicia diciendo al grupo que van a leer un extracto para que conozcan el tema y se les motiva para que una vez leído lo organicen y anoten la información nueva, que más tarde recordarán y emplearán. Después de estos comentarios preliminares se lee el texto y se les pide que identifiquen cuál es la idea principal del extracto, y se les pide que la escriban. Después se comenta sobre las alternativas y se escriben en el pizarrón o en alguna lámina. Regularmente los alumnos indican diversas ideas principales, que van desde enunciados secundarios, información detallada específica, hasta ideas que ninguna relación tienen con el texto.

Al escribir las ideas de los alumnos en el pizarrón, se elige uno de los temas (tratando de llegar a un acuerdo). Se continúa invitando a los participantes a exponer ideas sobre el texto que les aporte algo en relación con el tema. Aquí se emplea la técnica “lluvia de ideas” y se escriben nuevamente en el pizarrón.

El siguiente paso es mostrar a los alumnos que las ideas expuestas deberán organizarse de alguna manera. Esta información se emplea para poner de manifiesto este proceso. Se menciona que puede hacerse de otras formas. Por ejemplo, utilizando números para marcar cada punto como perteneciente a una categoría específica, empleando diversos colores, o algún otro código como el gráfico (con cruces, asteriscos, flechas, signos de interrogación, etc.) con todo lo que pueda indicar algo relevante. En este momento termina la primera demostración.

Las siguientes sesiones pueden consistir en repetir el proceso con una lectura diferente, pues se hace indispensable la práctica antes de pasar a la segunda etapa. La intención de este momento del proceso, cuando se ha trabajado reiteradamente, es organizar la información y esto se demuestra con diversos formatos (listas, esquemas, redes semánticas u otras). Se trata de construir en el pizarrón para comprobar si la sesión cuenta con más información de la que uno aporta como docente. Es importante mencionar que se trata de la representación que se tiene sobre lo leído, pero que ellos, los alumnos, pueden tener otra forma de organizar o de conceptualizar.

El último paso de esta estrategia es enseñar a los participantes cómo pueden transformar su “perfil” en un resumen. Para hacerlo se lee una serie de ejemplos, demostrando a continuación cómo debe escribirse un resumen. Como ya se indicó, en el primer o segundo intento, se puede dar el diálogo y hacer anotaciones (individualmente) sobre los principales temas y algunos puntos de apoyo. En la medida que aumenta la confianza del grupo debe estimularse para que continúe adelante el proceso. Y así realice sus propias representaciones.

Lo que se ha mencionado en esta sección podría parecer un manual, una sucesión de pasos en el que no es posible la flexibilidad. No es así, pues lo expuesto hasta el momento representa una alternativa a seguir; no pretende de ninguna manera ser impuesto como la única posibilidad, ya que pueden combinarse distintas estrategias, agregar o eliminar pasos, o bien, considerarlas para crear una propia que responda a las circunstancias del grupo.

La intención de exponer estas estrategias se debe a la necesidad mostrada por los docentes de telesecundaria para conducir su labor hacia el aprendizaje de la lectura.

4.2.2. Estrategia de la expresión escrita

A la par del aprendizaje de la lectura se realiza el de la escritura, que es un proceso psicolingüístico en el que se encuentran involucrados procesos mentales superiores: el pensamiento, la memoria y la creatividad, que dan origen a la selección de información, a la elaboración del plan o estructura del escrito, a la creación y desarrollo de las ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje más apropiado para hacer más fácilmente comprensible el texto para el lector. Así, la capacidad para expresarse por escrito es el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación.

Se debe enfatizar que la escritura es un sistema independiente del código oral. Esto se manifiesta cuando se pasa de la lengua hablada a la lengua escrita, pues el estudiante, cuando en sus primeros años de vida escolar inicia el aprendizaje de la escritura, se enfrenta a tres problemas:

[uno] el ejercicio de la escritura, siempre solitario, requiere imaginar a un interlocutor ausente, calcular sus reacciones y las posibilidades de que comprenda nuestro texto. En segundo lugar, por si esto fuera poco, cuando esos niños escriben no deben apoyarse en la modalidad lingüística que aprendieron en su familia, sino en la norma culta. [...] Por último, y en este caso se trata de una jerarquización, está el problema ortográfico: el desfase de letras y fonemas y la incongruencia de algunas reglas [...]²¹⁶

Por lo que para Raúl Ávila primero está la calidad de la redacción y después la ortografía.

Para construir textos académicos se necesita seleccionar información, repensarla, reorganizarla y reelaborarla, es decir, interpretarla. Conduce al estudiante a un papel participativo, pues se ve obligado a aumentar su atención.

La producción de textos para los niños tiene que considerarse como un proceso dependiente del desarrollo general del niño, y de las oportunidades que se le brinden para que vaya descubriendo las características y formas de la expresión escrita. El proceso anterior se facilitará en la medida en que el niño haga viva la necesidad de escribir y descubra las innumerables aplicaciones y utilidad de dicha actividad.²¹⁷

Daniel Cassany opina que para escribir correctamente es necesario poseer habilidades, conocimientos y actitudes. Esto es, además de conocer la gramática y el léxico se debe saber en qué momento utilizarlos; de igual forma, se deben conocer estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etcétera.

²¹⁶ ÁVILA, Raúl “Sólo para tus oídos. Ejercicio de lectura en voz alta a propósito de una reforma de la ortografía española”, en LARA, Luis Fernando, Escritura y alfabetización. 1986. pp. 16-17. Este autor menciona que el modelo de pronunciación al que denomina como norma culta, en palabras de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky “es regularmente el modelo de habla de la clase dominante del centro político del país”.

²¹⁷ GOMEZ Palacio, Margarita, La producción de textos en la escuela. 1995. p. 20.

Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura. El siguiente cuadro nos muestra estas tres dimensiones.²¹⁸

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad.	Analizar la comunicación. Buscar ideas.	¿Me gusta escribir? ¿Por qué escribo?
Estructura y coherencia del texto.	Hacer esquemas, ordenar ideas.	¿Qué siento cuando escribo? ¿Qué pienso sobre escribir?
Cohesión: pronombres, puntuación ...	Hacer borradores. Valorar el texto.	
Gramática y ortografía.	Rehacer el texto.	
Presentación del texto.		
Recursos retóricos.		

En la columna de conocimientos aparecen las características que han de contener los productos escritos para que logren una comunicación efectiva. En lo que respecta a las habilidades, destacan las principales estrategias realizadas en la redacción de escritos, que incluirían la caligrafía o la destreza para escribir en un teclado. En cuanto a las actitudes, se muestran las preguntas básicas que podrían motivar la escritura, y que condicionan a los otros dos elementos.

Desde el punto de vista de quienes esto escriben, se sostiene que es necesaria la realización, en primer término, de la enseñanza de estas habilidades, pero que para que esta tarea se efectúe con eficacia es fundamental una planeación más amplia, que abarque el proceso de la composición de escritos, para que los alumnos poco a poco se desenvuelvan en el arte de la escritura, a través de la elaboración de escritos acordes con sus intereses, pero también siguiendo una estrategia diseñada por el profesor. Bajo esta consideración, enseguida se exponen las estrategias para producir textos académicos a través de estrategias que han sido probadas en aulas escolares de telesecundaria.

Para muchas personas producir textos es una labor difícil, y para los adolescentes, es una de las tareas más complicadas en el ámbito intelectual; no por la escritura en sí, sino porque no se ha desarrollado con suficiencia una didáctica de la escritura. Por lo que es necesario que los docentes conozcan y ensayen estrategias que permitan desarrollar dicha competencia, y de esta forma, enseñarlas de una manera práctica, agradable y eficaz; lo que requiere de un trabajo de búsqueda, de planificación y de actividad sistemática por parte de éste. No hay que olvidar que un escrito es un producto comunicativo y sociocultural, esto es, un individuo escribe a partir de las experiencias con los demás, de los patrones de comunicación oral y escrita establecidos por la sociedad, y lógicamente, de los

²¹⁸ CASSANY, Daniel, La cocina de la escritura 1995. p. 37.

conceptos y la cultura general que le rodea (aun cuando el acto de escribir se dé en solitario, como ya se ha mencionado).

Así pues, el escribir demanda del desarrollo de capacidades, además de los procesos cognitivos generales y del acto de comunicarse por escrito, del dominio y uso de la lengua. Por fortuna, la capacidad lingüística se desarrolla a temprana edad en la historia evolutiva de los niños, por lo que al ingresar a la escuela manejan la lengua hablada, y ésta, alternada con la lengua escrita brinda muy buenos resultados, señala Serafini (1997). El niño aprende que al estar ante el ejercicio de escribir no tiene una respuesta inmediata, como si lo tiene en lo oral, pues aquella requiere de una planificación, de un pensar cómo se expondrá.

La escritura, en tanto actividad compleja, merece una labor ardua y específica. Al concebir que ésta no se genera de forma natural o mecánica es ineludible crear un programa específico, que proporcione recursos y seguridad a los alumnos para producir una escritura cada vez más clara, coherente y precisa en sus mensajes.

También, por supuesto, algunas de las finalidades al escribir son: disfrutar al hacerlo, contribuir al desarrollo de los recursos del pensamiento y poseerla como medio para enfrentar la vida cotidiana. Para desarrollar la habilidad de la escritura la dirección es en dos sentidos: la primera, crear el gusto por ella; y la segunda, proporcionar recursos para llevarla a cabo de una manera sencilla y práctica que auxilie a la vida académica de los educandos. Lo que se ha desarrollado en el presente apartado, que inicia con el fomento a la escritura.

A. Fomento a la escritura

El Consejo Británico²¹⁹ que investiga el desarrollo de la capacidad de escribir, menciona en relación a las funciones y destinatarios de un escrito: que los estudiantes entre los 11 y 18 años tienden a la reproducción de escritos según sus edades. En dicha investigación, los escritos fueron clasificados según tres funciones: expresiva, informativa y poética. La primera, es adquirida más rápidamente y empleada hasta antes de los 10 años, encontrándosele pocas veces después de esa edad; la segunda, la informativa, va en aumento hasta superar el 80% de los escritos a los 18 años. En relación a los destinatarios: muestra al profesor con un 80%, quizá por ser quien evalúa durante la vida académica; otros destinatarios son los compañeros y desconocidos, pero ello se desarrolla entre los 15 y 18 años.

²¹⁹ Ídem. p. 209.

Del estudio anterior, en relación a los destinatarios, se interpreta que los estudiantes escriben por atender situaciones formales, y no por placer o como medio de comunicación -es lo que constituye, quizá, un obstáculo que no permite desarrollar con suficiencia la habilidad de la escritura. En cuanto a los escritos, se puede deducir que los de orden *expresivo* corresponden al interés del niño, más que algún otro género, quizá por las vivencias del infante o por los recursos alcanzados hasta el momento.

Esto último evidencia un posible camino, al señalar algunos géneros textuales como alternativa para propiciar la escritura de una manera espontánea y sencilla, situación que se requiere para producir el gusto por la escritura, y por tanto, el interés y la necesidad por la misma. Los géneros textuales se clasifican de acuerdo a sus características, ya sea por el tipo de información que presentan, por la elección del lenguaje o por la organización estructural.

Es conveniente que el docente conozca cada uno de los escritos para orientar debidamente la actividad, por si los alumnos solicitan alguna información o especificación; o bien, por si él mismo juzga oportuno trabajarlo.

Según Serafini, un orden coherente para trabajar los géneros textuales es: la carta, el diario, la autobiografía, la información, la crónica, el cuento, el chiste, el decálogo, las notas-esbozo, el telegrama, la poesía, el proverbio, el resumen, la definición, la ley, el ensayo, el editorial y el comentario. El orden que se sigue en el trabajo es un tanto diferente, de acuerdo a la experiencia propia; se proponen únicamente aquellos géneros que se consideran de mayor atracción para los adolescentes.

a) Escritos expresivos.

En este tipo de escritos la personalidad del autor marca el estilo, pues de la narración de hechos se pasa a las especulaciones personales, a anécdotas propias, esto es, se ven reflejadas las emociones del escritor. Los escritos expresivos desarrollan la habilidad descriptiva, básica para todos los escritos; así como la propia capacidad de percepción de quien escribe al utilizar los órganos sensoriales. En éstos escritos hay que describir objetos, lugares, personas y hasta los pensamientos y sentimientos del autor.

Estos textos son relativamente sencillos, pues no es necesario seguir reglas, lo que invita a los escritores potenciales a crear de manera entusiasta sin obstáculos.

Los profesores, por tanto, reducirán al mínimo las indicaciones, ya que se trata de ofrecer el máximo de libertades. Los escritos expresivos están formados por: el monólogo, el diálogo, la carta, el diario y la biografía, de los cuales sólo se trabajan los siguientes:

- **Carta.** Se define como una conversación por escrito. Y para que ésta sea efectiva, es necesario que reúna estas características: orden, claridad, adecuación y cortesía. Asimismo, para escribir una carta es necesario adaptar estilo y tono a la especial psicología, carácter y cultura del destinatario.

Las cartas pueden clasificarse en *privadas, comerciales y eruditas*. Lo que se desarrolla a continuación es la carta privada, conocida también como familiar, ya que no hay que perder de vista que el fin es crear el gusto por la escritura. En las cartas privadas es casi obligatoria la sencillez, la naturalidad y la sinceridad. Martín Vivaldi nos dice que “esa <conversación por escrito> que es la carta, exige desnudar el alma, abrir nuestros sentimientos al destinatario, decir todo lo que espontáneamente se viene a la pluma, sin miedo ni hipocresía”²²⁰.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

El primer ejercicio se puede realizar pidiendo simplemente a los alumnos escriban una carta a quien deseen y con el mensaje que les gustaría comunicar. Los estudiantes de secundaria, por lo general, saben o han escrito cartas alguna vez; el docente proporcionará información siempre y cuando sea solicitada por los alumnos, pues hay que cuidar no entorpecer su entusiasmo por el trabajo. Es recomendable dar un tiempo determinado para que los alumnos se concentren en el trabajo y logren hacerlo lo mejor posible. Después de la escritura, se procede a la lectura de las cartas, se puede iniciar con los que lo soliciten, al concluir uno de ellos se invita a los demás a participar.

En seguida del primer ejercicio podrá solicitarse algún otro en el que se vea la conveniencia de proporcionar ciertos datos, tales como: lugar y fecha, destinatario, cuerpo, despedida, nombre y firma. Ello depende de las condiciones y necesidades del grupo.

- Diario.** Éste proporciona información detallada, lo que acontece alrededor del que escribe y su relación con los hechos. Esta escritura personal y constante

²²⁰ MARTIN Vivaldi, Gonzalo, Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo. 2000. p. 320.

permite reflexionar acerca de la vida y su diario acontecer. Además, genera confianza y desarrolla la habilidad de la escritura.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Una tarea sencilla es describir, entre todo el grupo, un momento importante de lo acontecido en el día. El profesor puede ir guiando la actividad o recordar algunos detalles que se deberán intercalar entre los aportes de los alumnos. El escrito se elaborará en el pizarrón y cada alumno lo realizará en su cuaderno. A la actividad anterior le puede seguir el rol del cuaderno para elaborar el diario de clase. Los primeros días pueden llevarse quienes lo pidan y al día siguiente leerlo para agregar lo que consideren los demás compañeros. Poco a poco se deberán ir integrando a los demás integrantes del grupo, es decir, que todos y cada uno deberá elaborar parte del diario, describir lo acontecido del día que le corresponda e irse rolando el escrito

Otros ejercicios pueden surgir de los acontecimientos del descanso, la feria, el parque, la calle, la casa, el trabajo, los amigos; o bien, de otros espacios donde se encuentre sola la persona. Hay que insistir en que se describa todo lo que sucede, integrando la explicación del lugar y lo que experimenta emocionalmente.

-Biografía. Es el estudio, lo más completo posible, de un personaje. Los datos esenciales que debe contener una biografía son: período de vida, lugar de nacimiento, nombre de los padres, condiciones de vida y datos sobresalientes de su obra y trayectoria. Dichos datos deben reflejar el temperamento, carácter y modo de ser del biografiado. La biografía, como la novela, consta de introducción, cuerpo y final; conviene comenzar con algo que atraiga la atención del lector. Una biografía exige dominar el arte narrativo, la descripción, el diálogo, la técnica informativa, etc²²¹.

La intención primera al proporcionar características y datos de este escrito es que sirva de antecedente o conocimiento para realizar lo que es creativo y divertido para ellos: **la autobiografía**. Esta, evidentemente trata de la persona misma, lo que lleva a cada alumno a realizar una revisión de su vida, y en muchas de las veces, meditar sobre la misma.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

²²¹ Cfr. MARTIN Vivaldi, Gonzalo, op. cit. pp. 315-317.

Leer una biografía es un buen comienzo, y si es de un personaje representativo para los alumnos, mejor. Una vez que se concluya la lectura se procederá a identificar las partes que la integran, ello servirá de modelo o guía para la elaboración de su autobiografía.

Es favorable iniciar en grupo. Se toma a un personaje que sea importante para el grupo o algún compañero(a), se cita la fecha y lugar de nacimiento, nombre de los padres y a lo que se dedican; a continuación, dar de uno a tres rasgos de la vida o actividades del personaje, esto servirá de guía al grupo, pues cada uno realizará en paralelo su propia biografía. Al conceder un tiempo adecuado para continuar su propio escrito, se procederá con el final de la biografía del personaje del ejemplo para que sirva, igualmente, como orientador de la autobiografía en cuestión. Se pasa a la lectura, ya que escuchar lo escrito por los demás genera cambios positivos en quien pretende mejorar su redacción.

Por supuesto, podrán también efectuarse biografías de personajes del medio artístico, deportivo o algún otro por quien se sientan atraídos los alumnos o de los que posean información; también les divierte y les crea interés realizar biografías de amigos(as), hermanos(as), de sus progenitores; además de generar acercamiento entre él y los biografiados. Cada profesor determinará si es propicio continuar en la confección de otras biografías para favorecer el proceso de escritura.

A continuación se exponen los escritos creativos.

b) Escritos creativos.

Este género textual es el menos empleado en la educación básica, lo que genera una gran contradicción, pues mientras se leen escritos de dicho género, no se brinda espacio para la creación de escritos; se provoca desconcierto en los alumnos en el momento de escribir lo que se les solicita, pues generalmente no poseen las bases que les ofrece la escritura creativa. La lectura de escritos creativos produce motivación entre los alumnos, en tanto les permite descubrir cualidades imaginativas. Por lo que fomentar la creatividad en la escuela promueve la inteligencia, y ésta otorga facultades para resolver problemas o para enfrentar el devenir diario. Por otro lado, consiente una mejor relación con los literatos profesionales.

A continuación se hablará del cuento, por tratarse de un género literario atractivo para los estudiantes.

- **Cuento.** Este género se distingue por ser narrativo e impersonal, y por su inventiva original. No interesan tanto las personas o los lugares, sino la narración misma. En los cuentos tienen cabida los temas irreales e inverosímiles. Cualquier objeto puede animarse y protagonizar historias interesantes, cuyo valor está precisamente en la creatividad. La narración de los cuentos se distingue por su brevedad, y pueden empezar por el final o por cualquier punto de mayor interés de la secuencia argumental.

Alberto Paredes dice que “la primera regla del juego es contar *un* tema y obtener *un efecto* de él, el trabajo narrativo del cuentista concluye al lograr el efecto que el texto persigue sobre el tema en cuestión”. Define al cuento como “un género de relato organizado primordialmente hacia la obtención de su efecto único y final; relato intrínsecamente breve e intenso”²²².

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Un primer acercamiento es el *cuento colectivo*. Éste es una versión del cuento en el cual interviene un equipo para continuar el escrito de cada integrante. Las instrucciones para el grupo son: cada estudiante plasma el título a su escrito e inicia su relato otorgándoles un minuto, pasado éste transfieren su cuaderno al siguiente compañero, quien continuará –todos deberán seguir el relato del compañero que le antecedió, se les toma nuevamente un minuto. Así se rolan los cuadernos hasta que todos hubieran escrito en los relatos de los demás (siempre se les dará un minuto para cada cuaderno asignado). Enseguida cada uno lee su cuento. Se prosigue con el cuento, ya que cada alumno elaborará el propio. Es necesario marcar el tiempo y la extensión mínima del escrito. Se efectúa la lectura de los mismos después del tiempo señalado, si se cree pertinente se da un mayor margen de tiempo.

- **Fábula.** Composición literaria en la que por medio de una ficción alegórica y de la representación de personas y de personificaciones de seres irracionales se da una enseñanza. En la fábula se revela la gran imaginación del autor para emitir un mensaje moralizante, señalando cualidades o hechos extraordinarios que tienen o realizan los personajes. Es decir, la fábula es una variante del género didáctico en la que el autor critica la conducta de un personaje y concluye dando un consejo, llamada moraleja, para que el lector evite caer en ese error.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

²²² PAREDES, Alberto, Manual de técnicas narrativas. Las voces del relato. 1993. p. 21. Las cursivas son del autor.

Se leen una o dos fábulas antes de iniciar la producción propia. Se comenta desde los sucesos específicos hasta llegar a la moraleja para ser reflexionada. Se prosigue con la creación de una fábula, que después será leída. No será fundamental que se cumpla con la moraleja, pues ésta resulta un tanto compleja para los alumnos. Como recurso didáctico pueden emplearse videocasetes.

- **Poesía.** Expresión artística de la belleza que se manifiesta a través de la palabra, sujeta a la métrica y al ritmo, de lo que resulta el verso; su fin inmediato es expresar lo bello por medio del lenguaje. La poesía pertenece al género lírico y causa encanto indefinible en las personas, halaga y embelesa infundiéndole deleite, ya que su lenguaje metafórico penetra los sentidos.

A los adolescentes no hay aplicarles con tanto rigor las características de la poesía; la métrica, el ritmo y la rima podrán no cumplirse al pie de la letra puesto que lo importante es que ellos se internen en la escritura, se expresen, se deleiten y se interesen por este género literario.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Cuando a los jóvenes se les pide realicen una poesía libre, la composición resulta estereotipada con los esquemas implantados por la cultura. Por este motivo, habrá que recurrir inicialmente a poemas de autores reconocidos. Se les proporciona a los alumnos la letra de una poesía con una temática de acuerdo al interés de los adolescentes –puede ser un poema de amor o sobre la amistad- para que surja el estímulo. Ese mismo poema se escuchará en una grabación y se pide al grupo su atención para que lo interpreten, lo disfruten, lo vivan y lo lleven a su experiencia. Lo siguiente es preguntar: ¿qué les pareció?, ¿qué comentarios hay?, ¿cuál es su interpretación y su apreciación sobre el mismo? Una vez que concluyan los comentarios, se revisa sin profundizar la métrica y la rima, para señalar a los alumnos las características esenciales de los poemas. Para reforzar este tema se pide que lean e interpreten poemas. A partir de este momento se podrá iniciar con la producción de este escrito.

El primer trabajo se efectúa con el grupo: se escribe el título y la primera estrofa de un poema en el pizarrón y se invita a los alumnos que lo continúen en forma colectiva -haciendo aportes y llegando a acuerdos para su integración, como ya se mencionó no es necesario que se cumpla con todos los requisitos. Una segunda actividad es pedir a los alumnos elijan un tema y asignen un título a su poema y que inicien, ahora sí, en forma individual. Para concluir la actividad pasarán al pizarrón a escribir y leer su producción, o bien, sólo será leído.

Respecto a otros escritos creativos como la entrevista y el decálogo se solicita al grupo realice las siguientes actividades.

En torno a la entrevista²²³, que da apertura a la diversión y a la inventiva, se elabora el cuestionario –de forma individual- pensando en un personaje que le sea antipático, agradable o que despierte algún interés en el alumno, para que después de manera imaginaria él mismo responda el cuestionario y lo exponga a sus compañeros. En este tipo de trabajos los participantes ponen en juego lo que saben del personaje y sus expectativas, lo que les resulta divertido.

En cuanto al decálogo²²⁴, se puede usar la forma de éste para describir y presentar personajes, lugares y situaciones. Las actividades pueden consistir en pedir a los aprendices que realicen una lista de diez normas que regulen la escuela, sin dar mayor indicación; para permitir que de esta actividad resulten trabajos serios, ecuánimes, creativos o hilarantes. De igual modo, los alumnos pueden efectuar enlistados del maestro perfecto, del amigo divertido, de la mamá y papá consentidores, del hermano fastidioso, o de algún otro personaje. Existen otros géneros textuales que aportan material para el fomento a la escritura, los cuales se encuentran agrupados en los escritos informativos-referenciales y se exponen a continuación.

c) Escritos informativo-referenciales.

En los escritos informativo-referenciales²²⁵ el autor presenta los hechos o datos que quiere dar a conocer. Algunos de estos escritos son destinados a trámites burocráticos o legales, pero pueden ser empleados, al igual que otros, con fines educativos. Éstos son, entre otros: el resumen, el informe y la nota (que se desarrollan en el siguiente apartado); el esbozo y la declaración; y el telegrama, la crónica y el reglamento, que se verán a continuación.

-Telegrama. Es un escrito con mensajes escuetos que tiene como intención informar. Escribir un mensaje telegráfico activa el poder de síntesis que tiene la mente. Su redacción requiere sumo cuidado para que sea a la vez sintética y clara y no genere equívocos.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

²²³ Conversación entre dos personas, guiada por un cuestionario.

²²⁴ Listado de diez puntos en donde se expone con rigor el pensamiento propio, pero igualmente, se utiliza para expresar paradojas. Diez puntos que norman el comportamiento de un grupo.

²²⁵ S/A, Curso de redacción dinámica. 1988. p. 57.

Pedir formato para elaborar el escrito y proporcionar los datos que ahí se pidan. Para el mensaje se deberá realizar un enlistado de lo que se desea comunicar, ordenar y –al igual que en el apartado del *subrayado*- leer cada idea y sintetizar mentalmente –se tiene que señalar a los alumnos que el mensaje deberá expresarse con el menor número de palabras posibles-. Antes de vaciar en el formato, los alumnos deberán leer ante los demás para averiguar si el mensaje que formuló es el que desea enviar. Se podrán realizar otros ejercicios en colectivo o de tarea.

-Crónica. Es un artículo periodístico que trata de un tema de actualidad. En este artículo se relatan los acontecimientos conforme fueron ocurriendo.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Se deberá leer antes de iniciar el trabajo de redacción alguna crónica publicada, para que el alumno capte la estructura, de preferencia de algún tema que atrape su atención. Después podrá realizarse, en labor conjunta, la crónica de un acontecimiento que hubiera impactado a la comunidad o al grupo de adolescentes. A continuación se exhorta a los estudiantes a escribir una crónica de algún suceso trascendental de su vida.

-Reglamentos. Forman parte junto con las leyes, los estatutos, los decretos, las ordenanzas, los comunicados y disposiciones emanadas de los poderes públicos, de los documentos públicos, que tienen una conformación expresiva ya establecida y clásica –anticuada en algunos aspectos -, que reduce en gran parte a una reproducción rutinaria la tarea del redactor.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Se puede aprovechar para que los alumnos realicen reglamentos de algunos momentos o instalaciones que lo requieran. Primeramente, cada estudiante redactará un reglamento individual, después mediante lluvia de ideas se integrará uno solo. También resultaría interesante intentarlo con un reglamento para la convivencia familiar.

Con esto se concluye el presente apartado. Aún cuando existe un cuarto grupo de escritos, el informativo-argumentativo que pertenece esencialmente al género periodístico, no se expondrá en este texto, dado que requiere de un mayor manejo de recursos para la escritura. Finalmente, podrán encontrarse diversas formas de

plantear el trabajo para que resulte del interés y gusto de los educandos; así como para encaminarlos hacia trabajos más formales indispensables para las actividades escolares.

B. Producción de textos académicos

Una de las competencias que más favorecen al desarrollo del pensamiento, y por tanto, a la formación integral de individuos es la escritura. Para algunos bastaría escribir para satisfacer la necesidad de la comunicación, pero las circunstancias que rodean al aparato educativo formal demanda de escritos que interpreten los textos científicos, académicos o de lectura general, propios de dichas instituciones que basan su quehacer en estos materiales.

La escuela ha sido por excelencia, la responsable de transmitir los requerimientos para tal tarea, y no siempre con buenos resultados. Por tal motivo, las sugerencias aportadas tienen como finalidad cooperar en la intrincada labor de la escritura; ya que también mediante ésta, se aprende y se adquiere el conocimiento –uno de los objetivos centrales de la presente tesis- lo que la hace insustituible en este proceso.

Existen diversas estrategias para la producción de textos académicos, las cuales, en este trabajo, parten del subrayado (apartado 4.2.1.). Éstas son: a) ideas principales, b) resumen, c) síntesis, d) acordeón, e) cuadro sinóptico, f) cuestionario, g) mapa cognitivo y mapa conceptual, h) informe, i) reporte de lectura, y j) apuntes. Ellas se abordan a continuación acompañadas por una sección subtitulada: *sugerencias prácticas para el aula de clases*. Las sugerencias que se exponen surgen a partir de la experiencia directa con los alumnos, de actividades y situaciones donde estuvieron presentes las técnicas de escritura que derivaron en estrategias, pues se han ajustado a situaciones concretas. Algunas de esas técnicas se mencionan como fundamento y para ser consideradas en un momento dado.

Por otra parte, es de suma importancia que para la elaboración de escritos académicos se conozca y se lleve a cabo el trabajo de subrayado y que al iniciar cada uno de los trabajos se realice en grupo y con asesoría del profesor. De esta forma se parte de las ideas principales, porque se considera es una de las unidades más simples para la realización de un apunte y la base de los escritos de mayor complejidad.

a) Redacción de ideas principales

“Se consideran ideas principales o esenciales las que contienen o incluyen a todas las demás o gran parte de ellas; son aquéllas que no pueden suprimirse, porque sin ellas no se sabría qué se está tratando y el escrito carecería de sentido”²²⁶.

Para la identificación y elaboración de ideas principales, es preciso la localización de oraciones tópico en cada párrafo, encontrando un sujeto y un predicado que englobe a todos los demás sujetos y predicados de todo el párrafo. En ocasiones se reconoce rápidamente la oración tópico, porque se encuentra al inicio o final del párrafo, o porque está explícita; cuando no es así, hay que descubrirla prestando atención a la estructura del mismo. Enseguida se elabora la redacción de la idea principal.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Para redactar ideas principales se lee exclusivamente lo subrayado²²⁷ de cada uno de los párrafos. Se pide a los alumnos organicen mentalmente la idea, es decir, reestructuren y den forma al mensaje –pues la mente al ejercitarse tiene la capacidad de recordar y organizar lo relevante de un texto- y de ser posible no consulten el texto a menos que sea indispensable. Después se expresa oralmente a través de la participación de los integrantes del grupo, para determinar cuál es la más idónea.

A continuación se lleva a cabo la escritura. Es preciso, por lo menos al inicio, que el profesor preste ayuda, ser él quien elabore los primeros párrafos que servirán de ejemplo a los estudiantes, que paulatinamente irán quedándose con esta actividad –los primeros ejercicios se realizan en el pizarrón en forma colectiva. Se hace énfasis en los cambios de reubicación de las palabras, en el uso de los tiempos, de las personas y del número, en los conectivos que hay que agregar o eliminar para dar coherencia y claridad a la redacción; y también, se menciona que el apunte se realiza a partir de guiones, números o incisos.

Se continúa trabajando 2 ó 3 párrafos y se pide a los alumnos realicen el siguiente en forma individual, observando que sigan el procedimiento ya establecido. Se integra el escrito del párrafo con la participación del colectivo, haciendo los arreglos necesarios. Si se juzga pertinente y observando las necesidades e intereses de los alumnos; hay que aprovechar estos momentos para dar alguna explicación breve sobre los elementos de la gramática, los signos de puntuación o alguna otra cuestión que tenga que ver con la redacción. Se prosigue párrafo por

²²⁶ Conceptos Básico 1º, vol. I, Telesecundaria. 1997. p. 91.

²²⁷ Recuérdese que se habló de generación de textos académicos a partir del subrayado, lo que indica que el nuevo texto dependerá, en gran medida, de la calidad de tal subrayado. Y éste deberá atender: al título y objetivo del trabajo a desarrollar -y en el caso de telesecundaria la intención didáctica- entre otros elementos.

párrafo hasta concluir el escrito. Por supuesto, es necesario se realicen varios ejercicios colectivos y también individuales, para ofrecer mayores elementos que refuercen el trabajo y que darán apoyo a otros más elaborados. Por ejemplo el resumen.

b) Resumen

Un resumen es la reelaboración del texto original en otro de menor extensión y su objetivo es crear un escrito coherente y comprensible con relación al texto original. Las dos fases para realizar resúmenes son: la comprensión del texto y su reelaboración en otro escrito nuevo. El primero consiste en el proceso de análisis y el proceso de conexión de las informaciones del texto sobre lo que ya se sabe, para lo cual se emplea el método analítico o el método comparativo, que también mencionan, aunque someramente, la segunda fase: la reelaboración del texto.

El método analítico se utiliza cuando se conoce poco del tema o cuando no se conoce la técnica del resumen, leyendo párrafo por párrafo. La redacción se construye a partir de la idea principal de cada párrafo, respetando fielmente la estructura del texto original. El método comparativo es empleado por quien ya conoce del tema, es decir, posee conocimientos previos y busca completar su cuadro de información. De esta manera, respeta la estructura general del texto y toma los datos que sirven a su propósito.

A continuación se enumeran reglas básicas para la elaboración de un resumen.

- La cancelación, al eliminar palabras y proposiciones cuando no son necesarias para otra parte del texto.
- La generalización, fabricación de elementos, palabras u oraciones más generales que incluyan lo expuesto.
- La selección de elementos que expresen detalles fundamentales dentro del contexto.
- La construcción de una proposición nueva incluyente.

Cabe aclarar que lo anterior se aplica tanto en el momento del subrayado como en el momento de elaborar el resumen.

A continuación se trabaja el método analítico.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Lo importante de este escrito es auxiliar al alumnado para que el nuevo texto tenga coherencia y claridad, es indispensable en un primer momento: cuidar el proceso de síntesis y que los conectivos empleados sean los adecuados –de ser posible propuestos por los alumnos- si se piensa oportuno explicar su origen, sus raíces etimológicas o su concepto. Es decir, todo lo que pueda ser significativo y contribuya a la labor de la escritura, sin saturar ni provocar el tedio en los alumnos, sino lo contrario, buscar su atención e interés por la actividad.

Una forma inicial y práctica para realizar el resumen consiste en leer el subrayado del primer párrafo y extraer la idea principal. A partir de ésta, se agrega únicamente la información que complementa el tema central, esto es: se lee el subrayado del segundo párrafo, se detecta si hay alguna idea diferente en relación del primero, además si es importante y necesaria para el tema en cuestión, se redacta y se integra a lo anterior. Se continúa de la misma forma con los párrafos restantes.

Una vez que se tenga cierto dominio sobre el ejercicio, se procede a trabajar por categorías (sección de subrayado). Lo que demanda profundizar en el texto, en donde intervienen los conocimientos previos, para clasificar la información en bloques y elaborar el resumen agrupando por categorías. Este nivel de trabajo requiere más recursos formales de la escritura; por esta razón se deberá encontrar el momento oportuno para introducirlos o crear la necesidad en los alumnos para admitirlos- como se ha insistido.

Es conveniente en los primeros trabajos de elaboración de resúmenes, dar indicaciones acerca de la extensión de éstos, puede ser un número determinado de palabras, renglones o párrafos ya que los alumnos tienden a realizar resúmenes demasiado breves o muy extensos, donde no integran la esencia del contenido. Por supuesto, con la ejercitación por parte de los alumnos y los recursos que el docente vaya suministrando, la extensión del resumen quedará sujeto al tema central, al objetivo del trabajo y a los conocimientos que el educando tenga sobre el tema.

Es recomendable, al igual que las estrategias antes descritas, que ésta se realice en grupo al principio y que se repita con cierta frecuencia a lo largo del curso escolar.

Con las dos técnicas anteriores se puede emprender el trabajo de síntesis.

c) Síntesis

La síntesis es considerada como un método de razonamiento para construir contenidos, lográndose a partir de otro método: el de análisis. Es por tanto, una exposición reducida y metódica, una versión breve del resumen con los términos propios de quien lo elabora. La síntesis es el objetivo y el resultado de un análisis, operación fundamental mediante la cual se logra la comprensión del conocimiento, se capta la esencia y sus particularidades. El objetivo y el resultado son inseparables en la práctica.

Al emplear únicamente el método analítico sin abordar el sintético, se llega a conocer los hechos empíricos, pero no se logra la comprensión. El análisis y la síntesis son inherentes, porque también la síntesis sin el análisis no tiene sustento, pues se obtienen resultados fuera de la realidad.

Como lo señalan los expositores del constructivismo y los teóricos del cognoscitivismo, se aprende después de que la información pasa por todo un proceso mental y sólo se queda en el individuo la esencia del contenido o lo que puede ser significativo para el alumno.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Al empezar, se sigue el mismo proceso de las ideas principales y el resumen, después de haber subrayado se lee por párrafos, se elaboran las ideas principales de todos y cada uno de ellos en forma mental y la exposición se hace verbalmente –éste último mientras se realice en grupo-. Después de concluir con el ejercicio anterior, se pide a los alumnos hagan el trabajo de síntesis por escrito en su cuaderno, se les da tiempo y el número de renglones posibles para la realización de éste. Posteriormente se realiza una síntesis con la colaboración de todos para que cada alumno realice las modificaciones adecuadas.

Se continúa la realización de otros ejercicios con variantes como: efectuar una lectura más de una vez del mismo contenido, al término de cada una de éstas recordar lo importante del contenido. Es posible que al avance de cada lectura se identifiquen datos esenciales y se discrimine con mayor precisión. El ejercicio de recordar se hace en forma oral, pues se trabaja aún en grupo. Le prosigue la redacción de la síntesis. Lo trabajado hasta el momento ofrece las bases para continuar con las estrategias de aprendizaje, a partir de la generación de escritos, en este caso el cuadro sinóptico.

d) Cuadro sinóptico²²⁸

²²⁸ Cfr. S/A, Estrategias de aprendizaje y metodología de la investigación. 1997. pp. 148-152.

La técnica de elaboración de esquemas establece la estructuración y organización jerárquica de ideas, conceptos, elementos y datos esenciales de un tema para obtener una visión global del mismo. Así, el cuadro sinóptico se vincula con conceptos fundamentales al permitir la correlación de datos relevantes. Éste es considerado como una representación gráfica de un texto, y de cierta manera, como diagrama. En él se emplean, se ejercitan y se desarrollan las capacidades de síntesis y de reflexión; por lo que puede considerarse una técnica de estudio que organiza ideas para ser redactadas y expuestas oralmente, así como para ser guardadas en la memoria y recuperadas con facilidad; además, resulta un recurso para la presentación de exámenes al facilitar la comprensión de algunos contenidos.

El cuadro sinóptico permite al estudiante desarrollar una habilidad cognitiva que se adquiere gradualmente. Cuando los alumnos logran captar su esencia y su estructura lo emplean adecuadamente, lo que indica un progreso en el entendimiento, pues al establecer un orden jerárquico señala poder de análisis y al plasmar ideas principales denota poder de síntesis. Con esto se logra su propósito al sintetizar información y presentarla esquemáticamente.

Para la correcta utilización del cuadro sinóptico es preciso enseñar a los alumnos a identificar los contenidos en los que puede ser aplicada esta técnica. Lo anterior induce al estudiante a organizar diversas informaciones, no sólo en el papel sino en la mente, identificando ideas principales e ideas subordinadas, según un orden lógico y jerárquico. Lo que se presenta a continuación es un proceso general para la elaboración de cuadros sinópticos.

- 1) Seleccionar el tema de estudio para la realización del esquema.
- 2) Realizar dos lecturas: la prelectura y la lectura de comprensión.
- 3) Localizar las palabras clave e ideas principales del tema.
- 4) Organizar en orden jerárquico los conceptos, es decir, de lo general a lo particular y de izquierda a derecha.
- 5) Al elaborar el esquema utilizar un sistema de numeración, letras, llaves o corchetes, flechas y/o signos que den un sentido lógico a las ideas localizadas para la comprensión del tema (como se sugiere en la sección de subrayado).
- 6) Después de elaborar un esquema es muy conveniente su explicación para constatar el entendimiento de la estructura, y fundamentalmente, la comprensión del contenido en cuestión.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

A partir de la lectura, del subrayado y la identificación las ideas principales o palabras clave, se pregunta a los alumnos sobre la correlación de conceptos e ideas que integran el texto, es decir, de la subordinación de los elementos para establecer la jerarquización. En los primeros ejercicios, que se trabajarán en grupo, el profesor propicia que sean los estudiantes quienes descubran las relaciones y el orden jerárquico entre las ideas. Después, se inicia la elaboración del cuadro sinóptico en el pizarrón: comenzando de izquierda a derecha. Se identifica primero el tema, en la siguiente columna los subtemas y sus respectivas ideas o conceptos que la conforman, y en algunos casos las ejemplificaciones. Al concluir se pide a un alumno que pase al pizarrón y explique el esquema, no que lea exclusivamente lo escrito, sino que explique el tema a partir de la estructura – en caso de no lograrlo, el docente lo realizará para que sirva de modelo para otros ejercicios. Como se puede observar la participación del docente es indispensable por la complejidad del trabajo.

También se puede iniciar con una estructura general, esto es, junto con el colectivo se determina el título y los subtemas del cuadro sinóptico, y se escriben; a continuación se establecen las ideas o elementos subordinados a cada subtema –sin anotarlos pues es parte del desarrollo- sólo se identifican en el texto y en el cuadro sinóptico se reserva el espacio con llaves, corchetes o con lo que se esté trabajando; e igualmente se localizan los ejemplos u otros elementos para determinar su ubicación. Una vez que se logra lo anterior, se trabaja con las ideas principales o palabras clave subrayadas para llenar los espacios que faltan en la estructura.

El cuadro sinóptico es una herramienta que se emplea durante todo el programa escolar, lo que permite mejorar los ejercicios, y lo más importante, tenerlo como técnica para hacer que los educandos sigan procedimientos que integren su formación. Además, es la antesala de otros trabajos que implican mayor esfuerzo intelectual, como el mapa cognitivo y el mapa conceptual.

e) Mapa cognitivo y mapa conceptual

Un mapa “es la racionalización natural del agrupamiento asociativo”²²⁹. Al igual que el cuadro sinóptico, los mapas son esquemas gráficos que evidencian las relaciones entre los elementos, éstos son formados por la subdivisión que se hace de un texto en categorías, colocando de las más importantes a las menos importantes en forma descendente.

²²⁹ SERAFINI, Ma. Teresa, Cómo redactar un tema. 2002. p. 45.

Un ejemplo de esos mapas es el cognitivo, que se define como el constructo <modo de construir o interpretar el mundo> que describe los procesos cognitivos implicados en la adquisición, representación y procesamiento de la información de los ambientes físicos reales. Es lo que emplean los individuos para categorizar los eventos y trazar una ruta de conducta. Definido a partir de sus términos, el mapa cognitivo es llamado así porque representa la organización de los conceptos y proposiciones en la estructura cognitiva de cualquier sujeto cognoscente. Dicho de otra manera, es el esquema mental o representación interna que permite al individuo desenvolverse en su medio y resolver problemas de localización, orientación y desplazamiento; lo que pone en marcha los procesos mentales de adquisición, codificación, almacenaje, recuerdo y manipulación de la información²³⁰. Por tanto, los mapas cognitivos no son estructuras estáticas y acabadas, sino flexibles y dinámicas; además, son representaciones idiosincrásicas, ya que cada individuo construye lo propio, y cualquiera es aceptable.

Otro tipo de esquema es el mapa conceptual, que es una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que tiene el estudiante. Su intención es sentar modelos para interpretar los conocimientos nuevos, que tiene relación con el constructo. También colaboran para clasificar la información significativa de la que no lo es. Cada mapa es único e irreplicable. Los mapas conceptuales se emplean a cualquier nivel: de clase, tema, capítulo, texto, curso, etc. Si se emplean para una unidad de extensión muy amplia se pueden elaborar otros derivados del primero, para profundizar en los conceptos.

Una de las grandes ventajas de los mapas conceptuales es su flexibilidad y su adaptación al estilo de cada estudiante, pues después de elaborados pueden agregarse nuevas ideas sin ningún inconveniente. También permite recordar con mayor facilidad el contenido implícito a partir del contenido explícito, siendo ésta una de sus mayores virtudes.

Frida Díaz Barriga²³¹, proporciona algunas recomendaciones para la elaboración de los mapas conceptuales:

1. Introducir a los alumnos al conocimiento de la estrategia antes de iniciar con su utilización, dar información previa y ejemplos.
2. Establecer los conceptos principales del tema en cuestión y procurar realizar mapas breves al introducirse en la estrategia.

²³⁰ ONTORIA, Antonio, Mapas conceptuales. 199. p. 50.

²³¹ Cfr. DIAZ Barriga Arceo, Frida. Op. cit. 1999. p. 99.

3. Realizar los mapas estando los alumnos presentes y no elaborarlos de antemano.
3. Se recomienda explicar y comentar ampliamente los conceptos para profundizar en el conocimiento.

Procedimiento para la elaboración de mapas cognitivos

1. Hacer una lista-inventario de los conceptos involucrados;
2. Clasificar los niveles de abstracción e inclusividad (al menos dos niveles), esto llevará a las relaciones de supra, co o subordinación existentes entre los conceptos.
3. Identificar el concepto subordinador. Si presenta mayor abstracción que los demás, ubicarlo en la parte superior del mapa, si no es así, destacarlo con otro color al elaborarse.
4. Construir el mapa con lo ya clasificado, respetando el orden jerárquico.
5. Se recomienda elaborar por lo menos una vez más el mapa, porque permite rescatar relaciones no contempladas en el primer ejercicio.
6. Rotular todas las relaciones.
7. Acompañar al mapa conceptual con una explicación.

Otros recursos indispensables para la elaboración de mapas conceptuales son los convencionales, por ejemplo: los conceptos se introducen en óvalos y la relación se determina mediante líneas y flechas, el concepto central se escribe con mayúsculas, pero también se pueden emplear colores, imágenes y números cuando se desea hacer énfasis en algún punto. El orden se establece de arriba hacia abajo, esto es, de conceptos generales a específicos, aunque pueden darse relaciones cruzadas que se producen entre conceptos de diferente nivel y posición. Los mapas conceptuales son básicamente horizontales y verticales, y algo que merece destacarse son las palabras que sirven de enlace entre los conceptos, por ejemplo: *un, es, algunas, como, ejemplo, puede, si, entonces etc.* que se colocan a lo largo de las flechas²³².

Otra situación a considerar en la elaboración de mapas conceptuales, es que se integra de tres etapas: lluvia de ideas, estructura semántica y discusión. En la primera, la **lluvia de ideas**, se identifica el concepto principal y el o los grupo(s)

²³² Cfr. S/A. Estrategias de aprendizaje y metodología de la investigación. Op. cit. p. 154.

derivado(s) de él. La segunda, la **estructuración semántica**, busca la relación entre los conceptos derivados del principal. Y la tercera, la **discusión**, asegura que los conceptos seleccionados sean los más importantes y que estén organizados, que no falten conceptos relevantes, otros aspectos que deben cuidarse son que la información integrada sea veraz, así como evaluar la comprensión y el proceso de elaboración del mapa.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

A través de la lectura rápida, se identifican únicamente títulos, subtítulos, palabras en negritas o en mayúsculas y se observan las ilustraciones. A continuación, se generan los conceptos más importantes a partir de lluvia de ideas y se organizan. Le sigue la lectura en forma, que a su vez, es orientada por el mapa inicial; esto se presta para comparar la información previa con la nueva, para sumar datos y organizar mejor los conceptos. Al trabajar en grupo, se lleva a cabo una discusión con el fin de aclarar conceptos, integrar información y evaluar la comprensión.

Así, en cualquier sesión en la que exista una lectura y donde sea aplicable el mapa conceptual, los alumnos participan en lluvia de ideas, ideas que se anotan en el pizarrón; en la segunda etapa, se hace la relación y agrupación de los conceptos vertidos para organizarlos jerárquicamente, desde luego, con la colaboración del grupo; y en la tercera etapa, se somete a revisión a través de la discusión, para averiguar si la información y organización son las adecuadas o si habrá que realizar modificaciones de cualquier tipo, y por último dentro de esta tercera etapa, la evaluación de la estructura a partir de la exposición del trabajo.

Los mapas favorecen al conocimiento, pues facilitan el entendimiento de un escrito y permiten organizar las ideas de quien produce un texto. Pero también se recomienda que el uso no sea excesivo, pues puede resultar tedioso para los alumnos y perder su valor como estrategia. Con las ideas principales, el resumen, la síntesis, el cuadro sinóptico y los mapas cognitivo y conceptual, se habrán obtenido los suficientes recursos para la elaboración de apuntes, que es el siguiente tema.

f) Apuntes

Realizar anotaciones²³³ durante una exposición oral o conferencia es tomar apuntes o notas. Este acto colabora notablemente en el proceso de aprendizaje, pues la información recibida antes de ser escrita es seleccionada, repensada, reorganizada, reelaborada y en ocasiones interpretada. Lo que exige del

²³³ Cfr. SERAFINI, Ma. Teresa, *Cómo se estudia*. 1997. pp. 80-88.

estudiante atención absoluta para lograr los procesos mentales que requiere el caso y plasmar los elementos esenciales del contenido.

Como se sabe, las notas no se edifican a partir de frases completas, sino de palabras significativas seleccionadas cuidadosamente. Éstas deben evocar conceptos, hechos e ideas de forma esquemática; lo que puede efectuarse a través de palabras-clave, pequeñas frases, ideas principales, resúmenes o síntesis en forma de tablas y diagramas, o bien, como el estudiante lo decida, lo importante es que construya un código que le permita descifrar y entender sus escritos. Recursos auxiliares para la toma de apuntes son: las fechas, las líneas rectas y onduladas, asteriscos y palomas, los signos de interrogación y admiración, así como otros tipos de símbolos o señalamientos. También es importante el uso de títulos y subtítulos, la introducción de los nexos de dependencia para dar coherencia a la redacción, la reproducción de esquemas empleados por el expositor, y por supuesto, los comentarios propios identificándolos como tales.

Los beneficios al tomar apuntes o notas son: fijar la atención, propiciar la reflexión acerca de lo escuchado, promover el estudio y conservar explicaciones e informaciones que más tarde podrán ser consultadas. Esta estrategia es muy útil en el subsistema de telesecundaria, ya que parte de la metodología la constituye la clase televisada, de ella se pide a los alumnos tomar apuntes.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Una vez que se ha practicado el subrayado, la extracción de ideas principales, la localización de palabras clave, la elaboración de cuadros sinópticos y mapas, la realización de resúmenes y síntesis, podría considerarse que los educandos están preparados para efectuar apuntes, sin embargo no es así. Aún cuando lo anterior constituye una base sustancial sin la cual resultaría más complicado, no es el único requerimiento, ya que son necesarios otros recursos para este nuevo reto. Tomar buenos apuntes o notas puede lograrse mediante la ejercitación constante de la actividad y la asesoría adecuada del profesor, que deberá apoyarse en estrategias que conduzcan a la adquisición de tal habilidad. Al utilizar las estrategias antes mencionadas, se enseña a los estudiantes a tomar apuntes, para lo cual se utilizan las exposiciones de los equipos y las clases televisadas.

Antes de iniciar una exposición el profesor indica a los alumnos que es indispensable su concentración, ya que al escuchar tendrán que identificar ideas generales de las cuales anotará las palabras que representen el mensaje central, ya sea mediante ideas principales, palabras clave, pequeños cuadros sinópticos,

síntesis, etc. Aunque esto no es sencillo, se deben realizar los ejercicios conjuntamente con los alumnos.

Por lo tanto, al empezar las exposiciones de los primeros alumnos, se pide a cada uno de ellos interrumpen en cuanto se cambie de idea, concepto, tema, o de ser posible de categoría. Justamente en esto es en lo que debe intervenir el docente, en estar atento en lo expresado por los exponentes, para identificar las ideas generales y pedir un alto, en ese momento se pregunta a los que escuchan ¿qué se expuso? para que sean ellos quienes identifiquen el mensaje, lo organicen y decidan qué escribir –siempre colaborando con ellos. Se efectuará el mismo ejercicio cuantas veces se considere indispensable con la condición de no saturar. Poco a poco disminuirán las interrupciones. Para finalizar se señala que los apuntes entre más personalizados sean, mayor utilidad tienen para el autor, ya que la organización y redacción del escrito son diferentes a lo expuesto. Esto representa una actividad mental que favorece al aprendizaje, y en consecuencia, a la adquisición de conocimientos.

Otro recurso empleado en el sistema educativo escolarizado es el cuestionario, que se utiliza en forma muy generalizada y constante dentro en la metodología de enseñanza-aprendizaje por los profesores y alumnos.

g) El cuestionario

Esta técnica²³⁴ permite obtener información clara y precisa sobre un tema, pues se trata de un formato que consiste en realizar preguntas y respuestas que constaten la comprensión de la información. Para este fin, los estudiantes relacionan el conocimiento nuevo con los previos, conceptualizan, interpretan y dialogan con el conocimiento nuevo. Trabajar con cuestionarios es una tarea relevante, pues si el estudiante parte de preguntas define el objetivo de la revisión de la información; además, la práctica regular en muchos de los casos, lleva a una comprensión más rápida, siendo este uno de los objetivos más relevantes.

Para dar respuestas a un cuestionario es necesario considerar lo siguiente:

1. Las instrucciones de lo que se pide contestar deben redactarse en forma clara y precisa. Esto permite a los alumnos responder sin ayuda del profesor.
2. Presentar las preguntas en orden creciente de dificultad, de lo contrario podría influir en la motivación de los participantes.

²³⁴ Cfr. S/A. Op. cit. pp. 127-129.

3. Las preguntas deben ser claras y específicas, y no permitir respuestas vagas.

Esto es cuando a los estudiantes se les proporciona el listado de preguntas, pero cuando ellos mismos tienen que elaborarlas representa otro proceso que habrá que mostrar. Puesto que estructurar preguntas no es sencillo, se tienen que considerar una serie de situaciones generales como: el contenido de la unidad, el propósito de la lectura y los conocimientos previos, que se exponen a continuación.

1. El contenido de la unidad. En esta parte se pregunta qué significa el título y qué preguntas sugieren los subtítulos, cuáles son los conceptos centrales del texto, cuáles son los hechos científicos y cuáles son las opiniones del autor; así como cuál es la ayuda que proporciona el texto para la comprensión del tema.
2. El propósito de la lectura. Se sugiere, en un inicio, plantear cuestiones generales como: cuáles son los objetivos del texto, para qué puede servir la lectura de la unidad, qué interesaría conocer sobre este tema una vez que se haya concluido su lectura.
3. Los conocimientos previos. Considerando lo que se conoce del tema se elaboran preguntas acerca de la información nueva.

Asimismo, se sugiere estructurar cuestionarios atendiendo las preguntas contenidas en los libros consultados, pues éstos señalan puntos o aspectos importantes de los contenidos, lo cual orienta y facilita la tarea.

Es pertinente elaborar cuestionarios ya que son la base de los exámenes que los educandos tienen que enfrentar en el sistema escolarizado; de este modo, a su vez, desarrollan la habilidad para plantear preguntas de acuerdo a su nivel de comprensión; e igualmente, adquieren la habilidad para buscar interrogantes en todo fenómeno de estudio y responder de forma más objetiva y reflexiva.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

Al inicio del proceso se comienza con preguntas y respuestas explícitas en el texto, esto es, se involucra exclusivamente el contenido literal de la lectura. Posteriormente se trabajará con los niveles interpretativo y valorativo, estos dos de gran peso en el desarrollo de aprendizaje. El primer paso es dictar las preguntas antes de iniciar la lectura o viceversa, se pide a los alumnos atiendan los

mensajes y comprendan la intención de las preguntas, de ser posible que las relacionen con lo estudiado sobre el tema. Toda esta parte es fundamental, pues hay que realizar ejercicios de comprensión: al dictar cada pregunta o al finalizar el cuestionario, se interroga a los estudiantes sobre la esencia o la pretensión de éstas, debe quedar claro lo que se quiere obtener; también se interroga al grupo sobre lo que recuerda al respecto, pero si aún persisten dudas o desconocimiento sobre el fundamento de la pregunta, han de aclararse o proporcionar mayor información sobre el tema.

Para contestar preguntas se lleva a cabo la lectura, no sin antes invitar a atenderla y tener presentes las interrogantes. Asimismo, se pide a los alumnos que señalen en el transcurso de la lectura la ubicación de las respuestas, las cuales se escribirán en ese mismo momento o sólo se anotará el número de las preguntas donde corresponda y se subrayan las respuestas; en el momento en que se escriban las respuestas se leen nuevamente las preguntas para modificar la redacción de aquellas, de ser necesario. En estos primeros ensayos es importante la planeación de la actividad, en la cual intervendrá la preparación del profesor sobre la estructuración de cuestionarios y sus conocimientos sobre el contenido de la sesión.

Otra problemática es cuando los alumnos tienen que construir el cuestionario. Para ello se lee el contenido y se subraya por párrafos o por categorías; al concluir, se intercambian opiniones entre los integrantes del grupo para decidir y seleccionar lo más significativo de la sesión; finalmente, se estructuran las preguntas. Es indispensable la lectura de comprensión, donde los alumnos descifren los mensajes para que sean ellos mismos, con ayuda del docente, quienes elaboren las preguntas. Se recomienda que al diseñar las interrogantes se trate de abarcar lo más posible del texto, es decir, que se elaboren preguntas y repuestas por categorías, pues se evita fragmentar el conocimiento, en tanto que los educandos logran identificar y trabajar con éstas, obtienen más avances en la adquisición de conocimientos. De esta manera, un cuestionario puede implementarse en diferentes momentos de la lectura. Por ejemplo: si las preguntas se obtienen antes de efectuarla, servirán de guía, funcionando como hipótesis de la información; si es después de la misma, actúa como un trabajo de solución de problemas.

Por último, el acordeón se propone como un trabajo que resume, de alguna manera, las estrategias anteriores; pero también como una actividad que llama la atención de los educandos.

h) Acordeón

Este recurso es muy conocido y utilizado, aún cuando los autores no lo contemplan. Resulta atractivo y entretenido para los educandos por sus características particulares y aunque tradicionalmente se ha empleado como instrumento para copiar en los exámenes, se sabe que es un medio para obtener conocimientos, pues el proceso de elaboración lleva a la comprensión y asimilación de los contenidos en muchos de los momentos. Por lo que puede construirse y emplearse para la preparación de exámenes. El acordeón puede hacer uso de recursos como: palabras clave, ideas principales, resúmenes, esquemas, y muy en especial, de la síntesis, ya que si el objetivo son los exámenes, éstos demandan conceptos, fórmulas, símbolos, personajes, fechas. Pero el profesor innovador puede darle otro uso y manejo.

Sugerencias prácticas para el aula de clases

No hay nada establecido en su elaboración, aunque en términos generales puede diseñarse con las siguientes características: 1) cortar una hoja tamaño carta en cuatro partes en forma vertical, pegar las partes una debajo de la otra; 2) hacer dobleces, precisamente en forma de acordeón; 3) en cada renglón deberán escribirse dos líneas, con letra pequeña y legible; 4) tratar de ahorrar espacio, pero siempre cuidando una distribución adecuada; 5) utilizar colores armónicos y captables a la vista.

De esta manera, se concluye una de las partes más significativas del trabajo y se prosigue con otro apartado que viene a dar mayor formalidad al proceso de escritura: la estructura del párrafo.

C. Estructura del párrafo

Con el conocimiento de la estructura del párrafo²³⁵ se formaliza el escrito. El profesor deberá decidir cuál es el momento propicio para introducir en la clase la explicación de la estructura y la ejercitación del mismo, pues como se insiste, en un inicio no es recomendable el uso de reglas o requisitos para la elaboración de escritos.

El párrafo se define como

un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene identidad gráfica porque se distingue visualmente en la página, empieza con mayúscula y termina con punto y aparte. Tiene unidad significativa porque trata

²³⁵ Conceptos Básicos 1°, vol. III telesecundaria. 2000. pp. 42-44.

exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto.²³⁶

Asimismo, un párrafo bien escrito posee unidad y coherencia. La unidad consiste en la relación de la oración principal con las oraciones secundarias que complementan el sujeto o al predicado. La coherencia depende de la organización de enunciados secundarios o de los conceptos a partir de la idea principal.

Un procedimiento sugerido para estructurar párrafos es el siguiente:

- a. Seleccionar o delimitar el asunto.
- b. Formular el título.
- c. Determinar la idea principal.
- d. Escribir las ideas que complementen la información.
- e. Redactar el párrafo.

Una estrategia para conseguir que los estudiantes comprendan la conformación de un párrafo puede llevarse a cabo con la siguiente actividad:

Se inicia con un escrito ya elaborado y sencillo para los alumnos. El ejercicio consiste en identificar la oración principal u oración tópico del primer párrafo, como primer paso, para deducir que los demás párrafos son secundarios, es decir, que apoyan a la idea principal. Se continúa el ejercicio párrafo por párrafo, hasta concluir el escrito. De esta manera, los alumnos observan cómo se integra un párrafo. Si se considera necesario, se continúa con otras lecturas que permitan el objetivo planteado y la identificación de la estructura de los párrafos. Es posible que la oración principal no aparezca al principio; esto puede señalarse a los estudiantes al dificultarse su localización, en caso de no ser identificada por éstos, es necesario que el docente intervenga.

La segunda parte del trabajo, y el propósito principal, es la elaboración de un escrito propio. Primero se decide el tema, y de ser posible el título del escrito; después se enlistan las ideas que surjan sobre el tema a partir de la intervención de los alumnos; se da un orden lógico que puede ser por cronología o algún otro criterio establecido desde el principio. Se parte de la primera idea, realizando otro enlistado sobre la misma, esto es, se pregunta a los alumnos qué se quiere decir de tal idea, se da nuevamente un orden y se inicia la redacción junto con ellos. Se toma la idea inicial como oración principal o tópico y se integran las demás ideas

²³⁶ CASSANY, Daniel, Op. cit. p. 84.

en relación también al orden; se muestra a los alumnos los conectivos que deberán emplearse para integrar el párrafo; igualmente, los cambios de las palabras de acuerdo a la sintaxis de lo antes escrito, haciendo énfasis en estas dos partes. Se prosigue con las demás ideas de la misma forma, señalando que cada una de ella integra un párrafo diferente.

Al principio no es conveniente integrar signos de puntuación y ortografía como algo prioritario, es decir, podrán señalarse pero sin pretender que los alumnos lo manejen de inmediato. Lo importante es que los aprendices inicien sus creaciones con disposición y entusiasmo. Después de varios ejercicios, se irán integrando los recursos técnicos y formales, pues lo primero es dar claridad y coherencia al párrafo²³⁷.

Con la intención de consolidar el aprendizaje de la lectura y la escritura, y puesto que el objetivo primordial de esta tesis es promover el conocimiento como medio formativo, las autoras de este texto consideran que el tema que a continuación se expone constituye una concreción de las competencias antes señaladas: la investigación documental.

4.2.3. La investigación documental

La palabra investigación proviene del latín *investigare*. Es hacer diligencias para descubrir una cosa, es registrar, estudiar y explorar. Investigar “supone aplicar la inteligencia a la exacta comprensión de la realidad en un impulso de penetrarla, arrancarle su secreto y dominarla”²³⁸.

A partir de la búsqueda, el investigador se ve obligado a precisar lo que pretende, a cuestionarse y a realizar lecturas en forma más crítica, cuando se trata de investigaciones documentales; lo que propicia el desarrollo de las capacidades para el estudio autónomo. Asimismo, permite la selección de documentos que convengan al enfoque del investigador.

Así, la investigación documental se traduce en búsqueda de informaciones y datos, de teorías y corrientes, de categorías y conceptos que sustenten el objeto de estudio; por lo que libros, revistas y periódicos, entre otros, constituyen medios indispensables e insustituibles para la construcción de nuevos conocimientos,

²³⁷ Si se decide profundizar un poco más en el tema, el estudio de la estructura gramatical aporta recursos para la producción de escritos coherentes y claros. En el anexo C se describen algunos aspectos referentes a la estructura del párrafo.

²³⁸ ZUBIZARRETA, Armando, Op. cit. p. 86.

sumándose ahora internet y los multimedios. De esta manera, el trabajo de investigación no es una tarea sencilla, sino implica todo un esfuerzo y búsqueda ardua, dedicación y entrega del investigador que se traduce en disciplina.

Por lo que se hace necesario que el profesor encamine todo el proceso de investigación en cada una de sus etapas, que tienda puentes que faciliten la actividad al alumnado y que propicie una disciplina al respecto. Lo que se pretende inicialmente es impedir que los alumnos se pierdan entre el cúmulo de información existente o que realicen copias fieles de las fuentes consultadas, característica de los investigadores aprendices. De igual modo, se busca evitar que éstos perciban sus trabajos como de “poca valía”, ya que se traduce en frustración para ellos e impedir el desinterés y/o aburrimiento por tal tarea. El objetivo final es que los estudiantes adquieran interés y gusto por la investigación, que disfruten y que les provoquen emociones sus hallazgos. Se precisa entonces de una asesoría minuciosa, de llevar de la mano a los alumnos, de no obviar nada, sino de explicar cada situación que se considere necesaria para el logro del objetivo. Además de valorar el trabajo realizado en cada una de las etapas -y no sólo del producto final- reconociendo, por tanto, la importancia que tienen los procesos en la parte formativa y anímica de los educandos.

Estrategias de investigación documental

Según Serafini intervienen dos aspectos fundamentales en el proceso de la investigación documental. El primero es la elección del tipo de investigación que se va a realizar y la determinación de la información indispensable; el segundo, la reorganización de la información y la presentación de los resultados finales, que deberá contar con una lógica interna propia.

Estos dos aspectos fundamentales del proceso de investigación se integran, en términos generales, en cuatro etapas:

- Determinación del tema y del objetivo.
- Recopilación de las informaciones.
- Selección y organización de las informaciones.
- Presentación de los resultados.

PRIMERA ETAPA: se determinan simultáneamente el tema y el objetivo, pues no basta proporcionar el tema para que los educandos emprendan el trabajo de

investigación, sino que se hace necesario fijar el objetivo de la búsqueda, es decir, precisar o especificar la información requerida. Como se observa, los alumnos de secundaria aún no tienen los elementos suficientes para seleccionar información, lo que se traduce en simple transcripción de textos; además de que no les resulta claro en qué momento y por qué habrá que cesar la recopilación de datos, lo que trae como consecuencia en muchos de los momentos, el abandono total o parcial de la investigación.

Una vez determinado el objetivo de la indagación, lo recomendable al inicio del proceso y para familiarizarse con el tema, será revisar libros de consulta general y/o enciclopedias. Esto se trabaja con los alumnos: se muestran las partes que integran los libros, en particular los índices y su manejo. Otra actividad conjunta es la revisión de títulos, subtítulos, esquemas o dibujos, pies de ilustración, palabras en negritas. Para determinar los subtemas de la investigación es útil emplear palabras-clave o frases breves que señalen con mayor precisión qué averiguar, esto puede lograrse a partir de los conocimientos que se poseen o después de la revisión general de los textos.

Una vez que se obtiene el primer enlistado, se continúa detallando, para lo cual se revisan nuevamente los textos consultados y se define lo que interesa o conviene a la investigación, por supuesto con la intervención de los alumnos. Si la intención es no perderse y transitar con claridad, se puede continuar con la misma dinámica hasta obtener un enlistado que guíe en todo momento la indagación. Cabe aclarar que cada uno de los temas, subtemas o derivaciones de este último, podrían ser un punto a desarrollar ampliamente, por lo que se insiste en la precisión o especificación de los aspectos que integrarán el trabajo de investigación.

SEGUNDA ETAPA: se deciden las fuentes concretas a consultar, que partirá de la revisión y análisis de las publicaciones -de preferencia recientes, situación de la que deberá estar atento el profesor. De esta manera, la obtención de datos dependerá de los materiales consultados, y aunque los estudiantes en general revisan libros, revistas y periódicos, también es recomendable emplear otras fuentes como entrevistas o encuestas para dar mayor sustento y detalles a la investigación. Otros recursos son internet y los multimedios, que deben estar supervisados por el docente para su buen manejo y selección de información.

Los primeros materiales a consultar son los libros, por lo que se hace obligada una visita a la biblioteca. Asistir a ésta y saber cómo proceder entre los materiales es un punto a favor del investigador, pues se ahorra tiempo; pero sin duda, lo más interesante es que se convierte en una actividad placentera, enriquecedora y muy productiva si se conduce adecuadamente. Es en estos momentos, como en algunos otros, donde los alumnos encuentran interrelación entre los conocimientos anteriores y los nuevos. Así que es muy conveniente instruir a los alumnos para

consultar obras de la biblioteca. Se señala que hay que revisar los catálogos o ficheros que contienen los siguientes datos: autor, título, editorial, lugar de publicación, año de publicación y referencia; que existen diferentes ficheros: por autor, por el título del libro o por tema. Y para ubicar los libros en los estantes, depende de su clasificación asignada en los ficheros, que es una secuencia de letras y números.

También se puede dar el caso de estar frente a una computadora en la que se encuentran los datos archivados y a partir de ella localizar lo que se requiere. Pero igualmente, puede estar una persona que atiende la biblioteca y es ella quien entrega los libros a los solicitantes, por lo que hay que saber con precisión qué es lo que se quiere investigar. Habrá que agregar que la elección de la primera fuente es importante, porque ella proporcionará más referencias bibliográficas, además de ser el documento base de la exploración.

TERCERA ETAPA: la obtención de datos se inicia cuando al leer se lleva a cabo una lectura crítica, al subrayar los textos cuidadosamente seleccionados y al tomar apuntes. La lectura crítica es producto de tener en mente el objetivo de la investigación y de hacer una lectura dialogada con el autor, pues entran en juego conocimientos previos y criterios personales, así como interrogantes y dudas.

Subrayar textos es una actividad a través de la cual se seleccionan los datos que incluirá la investigación. Por lo que el lector habrá de ser muy cuidadoso para elegir los datos relevantes y significativos de los que no lo son; por lo que la concentración en el contenido resulta elemental.

Así, los apuntes se toman de acuerdo al subrayado y se anotan en fichas, hojas o en un cuaderno; ahí mismo se escriben las referencias de la obra y la biblioteca donde se localizó (para consultas posteriores). Se sugiere que, independientemente de donde se realicen los apuntes exista orden, claridad y coherencia; y que se procesen los contenidos de acuerdo a su estructura, ya sea por medio de resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuestionarios, etc; o bien, como la conciba cada alumno, como logre comprender los contenidos.

CUARTA ETAPA: la presentación por escrito de los resultados finales se realiza siguiendo el temario, estructurando párrafos y articulando éstos entre sí. Para empezar, cada subtema desarrollado puede ser un capítulo autónomo de los otros, aproximadamente con la misma extensión y evitar que sean muy largos o muy breves. Otros aspectos sobre la estructura del trabajo son las secciones de cada capítulo, las subdivisiones, que se pueden manifestar por medio de subtítulos o enumeraciones; también la presentación gráfica que puede darse a

través de dibujos, esquemas, cuadros, u otros. Todo lo anterior es la forma general de presentar un trabajo por escrito en la parte que corresponde al desarrollo.

Una forma práctica para llevar a cabo una investigación documental con adolescentes, es la que se sugiere a continuación:

- 1) El docente y los estudiantes determinan, de manera conjunta, el tema y el objetivo del trabajo de investigación. Para definir el tema, se pide a los alumnos hojeen cada núcleo de los que se van a estudiar en cada materia y por consenso o votación se seleccione el tema que se desarrollará. Para el segundo -delimitar el objetivo- se leen rápidamente las partes más representativas del tema seleccionado (en el documento que se toma como base), para detectar la intención u orientación de los contenidos; naturalmente, habrá que contemplar y atender los puntos o enfoques sugeridos por los estudiantes.
- 2) Para integrar el temario a seguir, se consulta el documento base para obtener un acercamiento al tema, a partir de él se definen los subtema y se continúa en la búsqueda de información en otros textos para agregar o modificar la estructura del trabajo, sin desatender en ningún momento el propósito ya definido del tema. Para lo cual se habrá de explicar y/o justificar cualquier alteración del temario.
- 3) Para iniciar el desarrollo de la investigación, se toma el material asignado como base y se lee con mucho cuidado la sección del primer subtema, se subraya y se comenta con la participación de todos, incluyendo el coordinador.
- 4) A continuación se toma el apunte correspondiente vigilando la coherencia del mensaje. Después se consultan otras fuentes, se detecta el subtema en cuestión y se lee prestando atención; de ahí se selecciona la información mediante el subrayado, considerando la que no se ha contemplado en el primer documento, pero además, que sea significativa para el objetivo o que aporte datos sobresalientes.
- 5) Se integra el contenido de la nueva investigación, buscando su ubicación en lo ya redactado y vigilando la redacción hay que recordar una vez más que cada contenido se desarrollará en relación a su estructura).
- 6) El siguiente paso es dar entrada al segundo subtema Es necesario que la redacción se realice, en lo posible, con el vocabulario de los alumnos, y aparte de ser clara y coherente, sea amena; por otro lado, si se desea introducir algún comentario personal, señalarlo como tal.

- 7) Por último se determinan las partes gráficas del trabajo, si es que se integran.

Se continúa de forma semejante con el mismo procedimiento en cada uno de los puntos a desarrollar, sólo con las variantes que dicte cada punto o que determine el colectivo. Es necesario que el o los primeros subtemas se trabajen totalmente con el grupo para que sirvan de guía o modelo a lo que resta del trabajo. Además del desarrollo, que es la parte más extensa del trabajo y de la cual se habló en los incisos anteriores, una investigación debe contener las siguientes secciones: carátula, presentación o introducción, conclusiones, bibliografía e índice. Cada una de ellas deberá trabajarse detalladamente con los alumnos, especificando los datos o informaciones a considerar, e incluso, sugerir detalles o particularidades sobre la presentación de los mismos, desde que inicia el trabajo.

Por otro lado, para seguir un proceso continuo de aprendizaje, se sugiere que el primer trabajo se realice en grupo, que le continúe el trabajo de equipo y que se finalice con el trabajo individual. O bien, otro orden es comenzar con el individual, para crear a partir del trabajo desarrollado necesidades, y en el momento de la actividad grupal se preste mayor interés y atención. De esta manera se concluye el apartado sobre investigación documental, el cual puede servir para investigar un tema en especial y exponerlo.

La exposición es otra estrategia que contribuye a la adquisición de la habilidad en el manejo del lenguaje -pero ahora verbal-, al proceso de aprendizaje, y desde luego, a la formación de los educandos.

4.2.4. La exposición

Como toda actividad formal, la exposición requiere de un trabajo sistemático, de una dinámica ordenada que estudie las circunstancias existentes y que parta de ahí para elegir estrategias o procedimientos que contribuyan a la preparación de todos y cada uno de los estudiantes, como parte de las actividades que incluyen los planes de trabajo de secundaria y como elemento de formación.

Proceso básico para la preparación de una exposición²³⁹

Es conveniente que cuando se inicia con esta práctica se señale un documento único, esto es, que en el caso de telesecundaria se asigne una sesión y que no se

²³⁹ Para ampliar la información sobre este punto véase Anexo B de esta tesis.

emprenda una investigación complementaria sobre el tema, pues ello puede generar cansancio y desánimo, ya que cada una de estas actividades, la exposición y la investigación, demandan de un tiempo considerable de preparación. Es de deducirse que después de algunas prácticas con contenido específico, podrán incluirse otras actividades de apoyos complementarios como: una investigación documental o de campo, entrevistas, encuestas, etc. Todo depende de la creatividad y de los recursos existentes. Mientras tanto, en el inicio los pasos sugeridos son:

- 1) Se asigna la sesión o tema a exponer. Ya en equipo se realiza una primera lectura que se comentará entre los integrantes, o por lo menos, cada uno de ellos mencionará de que trató el contenido, en una especie de síntesis.
- 2) Se realiza la división del texto, de ser posible por categorías, cuidando que la cantidad asignada a cada miembro sea equitativa. En esta división intervendrá todo el equipo para aprovechar el momento y practicar la lectura por categorías.
- 3) Después de que cada uno conozca el contenido a exponer, trabajarán en lo individual. Inician con la lectura en silencio y totalmente concentrados, paralelamente realizan el ejercicio de subrayado –haciendo énfasis en la importancia de este momento.
- 4) A partir del subrayado se inicia la redacción de lo que se va a exponer, cuidando sea claro y coherente. Se revisan entre los integrantes del equipo la composición, haciendo lo correspondiente el docente en por lo menos los primeros párrafos.
- 5) Se emprende el proceso de aprendizaje del contenido. Se pide a los educandos lean su escrito cuantas veces sea necesario para su comprensión, aplicando el ejercicio de preguntas en cada uno de sus párrafos: ¿de qué o de quién se habla? y ¿qué se dice acerca de ello? Pueden hacerlo primero por párrafos para luego dar una idea integrada de todo lo que expondrán, y que esto contribuya a su preparación, y por tanto, a su seguridad. A continuación, se vuelven al primer párrafo para su comprensión, para asimilarlo con mayor detalle, lo que se demuestra en el momento en que los alumnos logren explicarlo y no sólo repetirlo sin significado alguno para ellos. Así, para darle continuidad a esta tarea exponen entre ellos mismos hasta que dominen su contenido, lo que lograrán también a través del ensayo. Después, trabajarán el segundo párrafo con el mismo procedimiento, y al tener la seguridad de haberlo asimilado, se ensaya integrando los dos párrafos; así se continúa hasta agotar el contenido. Es necesario que se realicen los primeros ejercicios en el salón de clases, ya que si surge alguna duda o complicación el profesor pueda apoyar oportunamente. También se propone que el ensayo se

realice con no más de 3 párrafos, por el tiempo del que se dispone, y para que los participantes no terminen por agobiarse.

- 6) Hay que decidir con qué recursos materiales se apoyará la exposición. Pueden ser desde lo más simple hasta lo más sofisticado que exista en la escuela: carteles, rotafolios, diapositivas, proyector de acetatos, pizarrón electrónico, video-proyector, etc. Para cada uno de ellos habrá que instruir o asesorar a los alumnos para su elaboración o manejo.
- 7) Al tener los materiales didácticos disponibles, se realizan nuevamente otros ensayos, para incorporarlos y no queden fuera del desarrollo de la exposición.
- 8) Una vez concluidos los pasos anteriores, se elabora el guión de exposición, que incluye: introducción, desarrollo y conclusión. En él se anota, en primer término, el título y el objetivo de la exposición, así como el turno de intervención; después, para el desarrollo y conclusiones, se utilizarán palabras clave, frases breves que conduzcan al contenido o citas textuales que se mencionarán en la exposición; nombres, fechas y datos que podrían olvidarse en el momento, así como palabras y nombres difíciles de pronunciar; además de anotar las acciones a desarrollar, como por ejemplo: el empleo del material didáctico, usando paréntesis. Aunque es importante señalar a los estudiantes que cada uno decide qué anotar, pues el guión es personal y le servirá para auxiliarse durante la exposición (sin abusar de su empleo pues es únicamente una guía). Tal vez algunos decidan anotar todo el contenido que expondrán, y se puede permitir. Para su elaboración, conviene que ensayen nuevamente los contenidos y que anoten aquello que consideren puede olvidárseles, u otros datos como los citados; referente al aspecto visual, podrán emplearse tintas de colores, mayúsculas, subrayados, flechas, etc.
- 9) Es muy recomendable se lleven a cabo otros ensayos, para incorporar todo lo que intervendrá en la exposición. Esto lo efectuarán tanto en equipo como en lo individual, en trabajo extraclase.
- 10) Otros aspectos a tomar en cuenta son: la posición y expresión corporal, la expresión oral y la actitud ante el grupo, mismos que se trabajaran explicando el por qué y el cómo de cada rasgo, y se incorporarán en los ensayos. Para esto, se efectúan ensayos primero en equipo, y después se pide a algunos alumnos lo realicen ante el grupo, para que sirva como modelo a los demás compañeros. A partir de este momento se puede considerar que los alumnos están preparados para exponer.

Puede concluirse que se requiere de mucho trabajo en la planeación, conocer los contenidos a exponer y asignar tiempo y dedicación a la preparación de la exposición. Esto será sólo en los primeros trabajos, pues paulatinamente se dejará

que cada equipo se organice y prepare sus exposiciones con la creatividad que cada uno pueda imprimir a esta actividad.

4.3. Conclusiones

- 1 Es fundamental que los docentes tengan un conocimiento bien definido de cómo se da el proceso cognoscitivo de la población con la que trabaja, en este caso, los adolescentes, y trabajar –en la medida de lo posible- tomando en cuenta las necesidades e intereses que en esta etapa de la vida se tienen, pues al partir de esta premisa tendrán mayores elementos para hacer una planeación de estrategias que realmente fomenten en los estudiantes que la lectura y la escritura no sean vistas sólo como obligaciones, sino como actividades que se realicen con gusto.
- Desde luego, para que esto se dé efectivamente será también necesario que los profesores compartan ese gusto por la lectura, por el saber en general, y que tengan los conocimientos suficientes para dar alternativas a sus estudiantes.
 - Por otro lado, de poco servirían las estrategias si las y los estudiantes no son capaces de emplearlas según la estructura de los contenidos a revisar. El profesor debe saber que los procesos de la lectura y la escritura tienen diversos momentos, y que esto significa que ha de prestar toda su atención para ayudar a sus alumnos, a través de una planeación y un buen manejo de las actividades con las cuales arribará al logro de ambas competencias.
 - El profesor debe tener presente –y hacerlo manifiesto a sus educandos- que saber leer es preguntarse, relacionar lo que se lee con lo que ya se conoce, cuestionar lo que se sabe y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan aplicar lo aprendido a otros contextos.
 - Habrá que priorizar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser aplicados a lecturas múltiples y variadas. Con esto se contribuye a la construcción de aprendizajes significativos.
 - El ejercicio de la escritura está íntimamente ligado con el de la lectura, pues ambos requieren del manejo de un complejo código de signos que se adquiere desde los primeros años de vida escolar. Su desarrollo rebasa los muros del

aula escolar, pero es aquí donde ha de fomentarse su dominio y perfeccionamiento.

- La consolidación de estas competencias básicas en secundaria es tarea del docente, pues a él –o a ella- le corresponde poseer los conocimientos necesarios para planear, efectuar, supervisar y corregir, si fuera necesario, las estrategias tendientes al logro de la lectoescritura.
- Aun cuando las estrategias que se describen en este capítulo son las que se manejan en el plan de estudios de telesecundaria, la aportación que se hace aquí es, por un lado, que su aplicación enfatiza el desarrollo de las competencias comunicativas básicas de lectura y escritura, esto es, que tienen un amplio espectro de aplicación, en diversas disciplinas; y por otro lado, la forma como pueden implementarse en el aula de clases, esto es, se retoma la parte normativa de dichas estrategias y se conjunta con la experiencia docente.
- Lo anterior no significa que dichas estrategias sean acartonadas. Por el contrario, son sumamente flexibles, lo que significa que el profesor o profesora pueden modificarlas, de acuerdo a las necesidades que observe en el grupo.
- Con cada una de las estrategias descritas se busca propiciar el interés del estudiante para que, fuera de la escuela –sin que forme parte de sus deberes escolares- destine su tiempo libre en la recreación y deleite que puede obtenerse a través de la lectura de textos, y el enriquecimiento lingüístico que pueda obtener practicando la escritura. Y que de esta forma logre acceder a otros conocimientos que, al igual que los adquiridos en la escuela, sean significativos.
- Una competencia que ha de fortalecerse en los educandos es la del lenguaje oral, por lo que ésta debe vincularse con la del lenguaje escrito. Una forma de llevarse a cabo puede ser por medio de exposiciones frente al grupo.

De esta forma se cierra este capítulo, en el cual se expusieron algunas estrategias de lectura y escritura que hacen hincapié en el desarrollo de esas competencias cognitivas de base.

CONCLUSIONES FINALES

- Para nosotras fue imprescindible contextualizar el marco histórico-social en el que se realiza la práctica educativa en nuestro país, condicionado y sujeto como está a las políticas establecidas por los dueños del capital –nacional y foráneo- ya que sostenemos que no es posible estudiar a la educación sin analizar cuáles son las condiciones materiales en las que se desenvuelve, así como los intereses a los que responde, y los que puede generar. Esto es, visualizar a la educación como un factor cultural básico en la construcción y reconstrucción de la cultura o, mejor, de las culturas que integran al país con una identidad multiforme.
- Creemos que es de capital importancia para la constitución de nuestra identidad como pueblo que exista, dentro de los planes y programas de estudio de la educación básica, un concepto educativo integral que divulgue y respete la diversidad cultural de las comunidades de todo el país.
- De igual modo, sostenemos que la educación es un derecho universal y que el modelo de privatización en las instituciones escolares privilegia a unos cuantos. En consecuencia, opinamos que debe hacerse prevalecer el carácter laico, gratuito y obligatorio que establece el artículo 3º constitucional a la educación, en beneficio de la población que ha quedado marginada de esta obligación del Estado.
- El desarrollo de este trabajo nos permitió adentrarnos en el estudio de la corriente psicológica cognoscitiva, como uno de los fundamentos del constructivismo que, nos parece, es una alternativa pedagógica que debe ubicarse en un contexto determinado por condiciones económicas, políticas y sociales.
- Estamos convencidas de que a través del ejercicio docente comprometido, responsable –aún con las limitaciones estructurales y personales aquí descritas-, es posible lograr que los estudiantes conozcan su realidad más allá de la visión dada por el entorno que los rodea, es decir, que accedan, a través del logro de las competencias cognoscitivas básicas, a mayores posibilidades de adquirir otros saberes que les amplíe su horizonte cultural y que esto les permita mejorar las condiciones de su existencia individual y social.

- Algo muy valioso para nosotras fue constatar que el quehacer educativo ofrece múltiples posibilidades para interpretarlo, para comprenderlo y transformarlo, a favor de los grupos que han sido marginados o excluidos de los avances del conocimiento: mujeres, indígenas y jóvenes.
- Una de estas posibilidades de interpretación es la dada por la hermenéutica, que resulta ser una opción metodológica que limitamos únicamente al capítulo III, para el análisis de los cuestionarios que respondieron los profesores entrevistados, pero que entendemos como otra forma de interpretar, comprender y transformar la realidad, aunque de alguna manera se trabajó la tesis bajo el principio de contextualizar a la práctica educativa, como señalamos anteriormente.
- Consideramos que al trabajar en esta tesis logramos elaborar una propuesta metodológica accesible a los profesores de telesecundaria, enraizada en el énfasis dado a la formación teórica que éstos deben poseer, con el propósito de lograr aprendizajes significativos en los educandos, considerando los conocimientos previos del educando, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias comunicativas básicas en las que se centró nuestra tesis: la lectura y la escritura.
- Sin embargo, no descartamos que existen otras competencias que han de desarrollarse en los estudiantes, pero que las dos mencionadas constituyen –junto con el lenguaje oral (que de manera tangencial se aborda en el apartado de la exposición) y de la lógica aritmética- las herramientas elementales con las que el sujeto podrá acceder a otros saberes.
- Como una forma de acceder a la educación escolarizada, vemos que la telesecundaria es una alternativa accesible, de bajo costo (ya que esto representa un criterio para su viabilidad) para muchos jóvenes, por lo que se hace necesario que sus profesores laboren en mejores condiciones, tanto materiales como formativas.
- Uno de los puntos no abordados con suficiente detenimiento en esta investigación, – puesto que habría rebasado los alcances de nuestro objeto de estudio- fue el nivel socioeconómico de la población atendida por telesecundarias. Por la información a la que tuvimos acceso, y por la experiencia laboral, nos percatamos que es una población con bajos ingresos, y que los estudiantes que ingresan a estas escuelas, en general, tienen bajos promedios al egresar de la primaria.

- Otro tema notable que se desprende de la realización de esta tesis, que no fue abordado, es el papel que el docente en esta modalidad desempeña, al impartir todas las asignaturas consideradas para cada grado escolar, lo que implica que debe cultivar su intelecto como parte de su actividad laboral, amén de ser una forma de enriquecimiento cultural, y de la forma como se relaciona con sus alumnos, en un vínculo muy cercano a cada uno de ellos.
- Una línea de investigación interesante podría constituir el análisis sobre cómo se perciben los alumnos en esta relación con su profesor, y qué tanto las fortalezas y debilidades de éste imprimen un sesgo en su aprendizaje.
- Otro aspecto en el cual no se hizo suficiente énfasis -con respecto al proceso de conocimiento- fue la metacognición, el cual es un elemento que debe formar parte de la planeación y organización de estrategias y actividades de aprendizaje.
- Quizá el obstáculo más fuerte que enfrentamos fue el tiempo, pues el ritmo que nos imponen las actividades laborales, familiares, personales nos absorben de tal forma que hay que elegir entre esos compromisos y la culminación de una etapa en nuestra vida profesional: la conclusión de esta tesis. Y sabemos que toda elección es complicada, pues implica dejar algo de lado.
- Subyace en esta investigación que concebimos a la Pedagogía como la disciplina que forma profesionales capaces de realizar el análisis, interpretación y evaluación de problemas educativos desde enfoques históricos, políticos, sociales, económicos y culturales, y de elaborar propuestas teórico-metodológicas que los resuelvan.
- Entendemos, como uno de los conocimientos que nos dejó este texto, que la Pedagogía es una herramienta para luchar contra la injusticia y la ignorancia; para trabajar a favor del entendimiento y la convivencia humana.

ANEXOS

Anexo A

Cuestionario dirigido a docentes

DATOS PERSONALES

FORMACIÓN PROFESIONAL: _____ EDAD: _____

INGRESO MENSUAL PROPIO: _____ SEXO: _____

Por medio del siguiente cuestionario se quiere conocer su valiosa opinión acerca del proceso enseñanza aprendizaje.

INSTRUCCIONES: Se le pide que responda este cuestionario de acuerdo a su experiencia laboral como profesor(a). Los datos son confidenciales y con fines estadísticos.

1. ¿A qué tipo de eventos culturales asiste y con qué frecuencia?

a) Cine _____

b) Teatro _____

c) Conferencias _____

d) Exposiciones _____

e) Ninguno _____

2. ¿Cuáles son sus fuentes de consulta?

3. Con base en su experiencia, mencione las estrategias o técnicas de estudio que usted conoce y aplica en el aula, en cuanto a:

a) Producción de textos: _____

b) Estrategias de lectura: _____

c) Otras estrategias o dinámicas: _____

4. Describa el procedimiento de dos estrategias que trabaje en el aula, y que haya mencionado en la pregunta anterior.

5. Para una lectura de un nivel aceptable ¿qué elementos considera básicos:

a) en lectura oral? _____

b) en lectura en silencio? _____

6. ¿Conoce cuáles son los niveles de lectura? Si la respuesta es afirmativa, descríbalos.

7. Anote los rasgos de escritura que deben considerarse en un ejercicio de redacción.

8. En su práctica diaria ¿cuáles ejercicios lleva a cabo para mejorar la redacción y la lectura en sus alumnos?

a) Redacción _____

b) Lectura _____

9. De los fundamentos teóricos que sustentan el actual modelo educativo, subraye cuál(es) conoce:

a) Constructivismo

b) Cognoscitivismo

c) Otro(s) _____

(Mencione cuál (es))

10. Dentro de los conceptos que usted maneja ¿qué entiende por cognoscitivismo?

11. Dentro de los conceptos que usted maneja ¿qué entiende por constructivismo?

12. Mencione algunas de las tareas fundamentales que el constructivismo señala para profesores y profesoras.

13. Describa qué implica para usted el aprendizaje significativo.

14. En sus propias palabras ¿qué es aprender?

15. Defina qué entiende por evaluación.

16. ¿Cuáles son los elementos que demuestran que un alumno logró aprender?

17. ¿Cuáles son sus aportaciones para que el alumno logre un aprendizaje significativo?

AGRADECEMOS SUS RESPUESTAS.

Anexo B

Otros recursos para la exposición

- La presentación o introducción deberá ser muy clara y con pocas palabras.
- Se recomienda que al comienzo de la exposición se proporcione un temario y que en el transcurso de ésta se muestren los puntos ya alcanzados.
- Iniciar la exposición con argumentos efectivos. Gran parte del desafío se juega durante las primeras frases, si el comienzo es poco válido se insta un clima de desinterés que se mantiene durante toda la intervención.
- Los ejemplos y experiencias concretas pueden emplearse, exponiendo primero una afirmación y agregando luego elementos de soporte; o bien, partiendo de los elementos concretos (ejemplos, experiencias del autor, etc.) para pasar a las afirmaciones generales.
- Ha de utilizarse, en lo posible, una forma y un estilo coloquial, dependiendo del tema y del público.
- Al concluir la exposición deben reafirmarse los puntos principales y resaltar sus aspectos más significativos. La última frase deberá ser efectiva, volviendo a despertar la atención del público.
- En la sesión de preguntas el expositor deberá alentar la participación de los interlocutores.
- Es una buena norma no obstinarse en defender posiciones evidentemente débiles.

Ubicarse frente a un público exige preparación, que podrá lograrse con perseverancia y múltiples ejercicios.

Sobre la actitud

1. Asumir una postura erguida que muestre seguridad, una posición natural.
2. Procurar dirigir la mirada hacia todos los participantes para que se sientan involucrados en el trabajo.
3. Caminar y mover los brazos con discreción para no distraer al público.

4. Expresarse de frente para que la emisión de voz sea directa y clara. El expositor debe tener una buena dicción y hablar con el suficiente volumen (considerando el lugar y el número de interlocutores).
5. Si se expresa el contenido con vivacidad y humor, e igualmente se integran actitudes actorales a la presentación, se mantendrá alerta e interesado al público.
6. Mostrar el material en el momento oportuno y señalar las partes importantes, sin cubrirlo con el cuerpo.

Material didáctico

Es necesario enriquecer el mensaje de las exposiciones con recursos visuales, esto mantiene la atención y refuerza el contenido. Los materiales que se pueden presentar son: carteles, láminas, rotafolios, diapositivas, acetatos, etc., en los que se exponen esquemas, cuadros sinópticos y gráficos, entre otros. Estos deberán atender a requisitos básicos para ser perceptible por todos los participantes.

Carteles

- Deberá hacerse con uniformidad y armonía, guardando proporcionalidad (considerando local y número de auditorio).
- Determinar la presentación: márgenes, color y magnitud.
- Dibujar abarcando la mayor parte del material que podrá dividirse en 4 cuadrantes para dar proporción (esto puede servir para los alumnos no hábiles para el dibujo).
- Iluminar con intensidad y con colores visualmente atractivos.
- Los dibujos, esquemas, cuadros, etc., deberán representar lo más significativo o lo más general del contenido a tratar.
- Habrá que determinar el número y las ilustraciones a presentar, que podrán localizarse en revistas, periódicos, libros, etc. y servir de patrón a los dibujantes.

Láminas

Se incluyen: dibujos, carteles, historietas, caricaturas, gráficos, esquemas, etc. Sirven para reforzar la palabra del expositor y fomentar la observación de los participantes. El lenguaje que se maneja en ellas es el más universal. Se pueden utilizar individualmente o en pequeños grupos. Su principal limitación consiste en no ser aptas para aplicar conceptos enfáticos, porque el movimiento no es muy perceptible en ellas.

Utilización de las láminas

- Se han de seleccionar las más adecuadas.
- Deberán ser acompañadas por la palabra del exponente.
- Se deberán emplear para enfatizar y reforzar una idea clave del tema, para realizar un ejercicio y para mantener la atención de los presentes.
- Debe archivarse todo aquel material que pueda utilizarse posteriormente, sobre todo aquél que sea de difícil adquisición. Para su conservación se puede montar sobre cartones fuertes y clasificarlos por cursos o materias.

Rotafolios

Es un conjunto de láminas con ilustraciones y/o contenidos temáticos básicos en forma secuenciada y en correspondencia directa con cada tema, que permiten: la recopilación de información, mantener la atención del auditorio, facilitan la memorización de ideas y conceptos; de la misma manera, permite el análisis y síntesis de los contenidos.

Generalmente las láminas se colocan en una base o tripié; o bien se pegan en la pared o en el pizarrón, también pueden sujetarse con alambre o hilo grueso, colgándose en un lugar visible.

Integración de un rotafolios

- Se seleccionan los gráficos o textos a representar.
- Toda gráfica, dibujo, esquema o ilustración debe ser relacionado con el tema.
- La estructura del rotafolio debe ser sencilla y directa.
- El texto deberá ser breve y específico al tema tratado.

Recomendaciones específicas para la elaboración de un rotafolios

- Emplear letra de molde, clara y en mayúsculas de aproximadamente de 4.5 cm. de tamaño. Títulos o encabezados de 7 cm. y/o escrito con color distinto al resto del contenido.
- Usar tres colores como máximo en cada rotafolio, que sean oscuros para ser apreciados a cualquier distancia. Para los títulos el verde o el azul cielo son los adecuados, el texto en negro o azul marino, en rojo o morado los apartados.
- La medida de las láminas es de 70 cm. X 95 cm.

Distribución del texto

- Los márgenes se trazan en la izquierda y derecha de 4.5 cm. aproximadamente, el superior de 8 cm. y el inferior de 12 cm. El espacio entre líneas es de 2.5 cm.
- La información no deberá excederse de 8 líneas.

Pizarrón

Es un recurso muy empleado. En él se ejemplifican ideas, se sintetizan temas, se anotan datos importantes, se elaboran esquemas, resúmenes, conclusiones, gráficas, diagramas, cuadros sinópticos, etc.

Reglas para su empleo

- Escribir de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo. Hay que anotar puntos clave que sirvan de guía al expositor.
- La letra debe ser clara y visible para todo el grupo.
- No mezclar datos de diferentes temas.
- Dar tiempo a los asistentes para tomar notas, pues con ello se da oportunidad para asimilar lo ahí anotado.
- Al iniciar cualquier otro tema borrar todo lo anterior con el fin de no despertar dudas o distracciones.

Si se escribe no hablar mientras tanto, siempre hay que ver al público.

Anexo C

La estructura del párrafo

El término **estructura**, del latín *struere*, significa “disponer, reunir ordenadamente, construir”; por lo que se entenderá como la “distribución y orden de las partes que componen un todo”.

En referencia al lenguaje escrito, éste es producto de un proceso estructural interno y externo.

Proceso estructural interno

Apoyándose en interrogantes se puede determinar el destino del escrito. Para empezar, se decide claramente la **intención**, es decir, el objetivo del escrito, para lo cual la pregunta auxiliar es *¿para qué?* De esta manera, se define desde el inicio si el objetivo es: analizar, convencer, criticar, sugerir, pedir, informar, enseñar, etcétera.

La siguiente pregunta que se planteará el escritor es *¿para quién?* El destinatario suele ser una persona distinta a quien escribe.

Casi al mismo tiempo se plantea la pregunta *¿sobre qué ha de escribirse?* Aquí se habla del **asunto** o **contenido**.

El escritor debe tener disponible únicamente el material que sea útil y valioso, acorde a los objetivos que persigue, esto significa, la **jerarquización** de los elementos seleccionados.

Proceso estructural externo

Para conseguir una estructura externa correcta, también se parte de preguntas. Así por ejemplo: para realizar el trabajo conviene establecer un **orden** de la información disponible y considerar que el escrito consta de principio, cuerpo y final. Esta etapa responde a la pregunta *¿Dónde?*

Al momento de escribir se pensará en el medio, es decir, en el **lenguaje**. La pregunta auxiliar es *¿con qué?* Las palabras, los signos y las construcciones serán las herramientas necesarias.

Así como se elige el lenguaje correcto desde el punto de vista gramatical o funcional, también hay que considerar el modo como se empleará para mostrar cierta intención o sentimiento. Aquí la respuesta debe obedecer a la pregunta *¿En qué tono?* Éste puede ser ameno, irónico, crítico, magistral, convincente, etcétera.

Para terminar de enunciar este desglosamiento didáctico, cabe mencionar un requisito que puede ser artístico o natural: **el estilo** característico del escrito. La pregunta es *¿de qué manera?* Son el género y las circunstancias que rodean al escrito los elementos que determinan las condiciones del estilo.

Lo antes expuesto son recursos para el docente, conocimientos que debe tener presentes para orientar el trabajo de escritos más formales; y no para proporcionarlos a los alumnos en forma literal, pues sólo conseguirá el desinterés de éstos. Recuérdese que también es importante decidir en qué momento.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIARÁN Cuellar, Samuel. Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena. México: UPN, 2001. Colección Textos.
- AUSUBEL, David Paul, et. al. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1983. 2ª edición.
- ÁVILA, Raúl, “Sólo para tus oídos. Ejercicio de lectura en voz alta a propósito de una reforma de la ortografía española”, en LARA, Luis Fernando (ed.), Escritura y alfabetización. México: Ediciones del Ermitaño, S. A. de C. V. 1986.
- BARRON Tirado, Concepción, “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” en VALLE Flores, María de los Ángeles (coord.), Formación en competencias y certificación profesional. México. CESU/UNAM, 2000.
- BENDESKY, León. “México: ¿transición?”, en SCHMIDT, Samuel (Coord.). La nueva crisis de México. México: Editorial Nuevo Siglo Aguilar, 2003.
- “Tres años de Fox y dos décadas para México” en SCHMIDT, Samuel (Coord.). Fox a mitad del camino. México: Editorial Nuevo Siglo Aguilar, 2004.
- BEUCHOT, Mauricio, Perfiles esenciales de la hermenéutica. México: UNAM. 2002.
- , Tratado de hermenéutica analógica. México: UNAM. 1997.
- BRAUNSTEIN, Néstor A., Marcelo Pasternac, Psicología: ideología y ciencia. México: Siglo Veintiuno Editores, 1990.
- CASARINI Ratto, Martha, Teoría y Diseño Curricular. México: Editorial Trillas, S. A. de C. V. 1997. ITESM Universidad Virtual.
- CASSANY, Daniel, La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A. 1995. 7ª edición.
- CASTORINA, José Antonio, et. al. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2000.
- CEBERIO, Marcelo R., La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Barcelona: Empresa Editorial Herder, 1998.

- CHOSSUDOVSKY, Michel, Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial. México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- CHOMSKY, Noam. Los vencedores. México: Editorial Joaquín Mortiz S. A. de C. V. 1996.
- CHOMSKY, Noam, Heinz Dieterich. La sociedad global. Educación, mercado y democracia. México: Editorial Joaquín Mortiz, S. A. de C. V. 2001.
- COLL, César, Psicología y Currículum. Una aproximación a la elaboración del Currículum Escolar. Barcelona: Editorial Laia, 1989.4ª edición.
- , (comp.), Desarrollo psicológico y educación II .Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- , et. al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Grao, 1999. 9ª edición.
- DIAZ Barriga, Ángel, Didáctica y Currículum México: Editorial Paidós Mexicana, S. A. 1999.
- DIAZ BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. 1999.
- DIAZ Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y educación basada en competencias", en VALLE Flores, María de los Ángeles, Formación de competencias y certificación profesional. México. CESU/UNAM. 2000.
- GIMENO Sacristán, José, Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2002. 2ª edición.
- El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2002. 8ª edición.
- La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2001. 2ª edición.
- GOLDIN, Daniel. Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: FCE, 2000. 2ª edición.
- GOMEZ Palacio, Margarita, La producción de textos en la escuela. México: SEP. 1995. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords). México, hoy. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A. de C. V. 2000. 17ª edición.

- GONZALEZ Casanova, Pablo y John Saxe-Fernández (coords.). El mundo actual: situación y alternativas. México: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V., 2002. 2ª edición.
- GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales I. México, Oxford University Press México, S. A. de C. V. 1999. 2ª edición.
- HESSEN, Johannes, Teoría del conocimiento, México: Editores Mexicanos Unidos, 1993.
- MARTIN, Vivaldi, Gonzalo, Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo. Barcelona: Editorial Paraninfo. 2000.
- MARTINEZ Cristerna, Gerardo. El origen el pensamiento. México: Ediciones Hombre y Mundo, 2004. 2ª edición.
- MONEREO Font, Carles (coord.). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial Grao, 1998.
- MONTENEGRO Aldana, Ignacio Abdón. Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- NISBET, John y Jante Shuksmith, Estrategias de aprendizaje. México: Editorial Santillana, S. A. de C. V. 1998.
- NORMAN, Donald A. Perspectivas de la ciencia cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.
- OROZCO Fuentes, Bertha. "Formación teórica de docentes en México: diálogos con la Pedagogía crítica norteamericana", en GOMEZ Sollano, Marcela (Coordinadora), Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V. 2002. Prólogo: Hugo Zemelman.
- PALACIOS, Jesús, "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski", en SIGUÁN, Miquel, Actualidad de Lev. S. Vigotski. Madrid; Editorial Anthropos, 1987.
- PAREDES, Alberto, Manual de técnicas narrativas. Las voces del relato. México: 1993. México: Editorial Grijalbo S. A., 1993.
- PIAGET, Jean, Problemas de psicología genética. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1981.
- Psicología y Epistemología. México: Editorial Ariel, 1981.
- Seis estudios de psicología, Barcelona: Editorial Seix Barral, 1985.

POZO, Juan Ignacio, Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2003.

----- “Estrategias de aprendizaje”, en COLL, César et. al. Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

PUENTE, Aníbal, et. al. Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas. Caracas: Editorial Torino, 1995.

RIVIERE, Ángel. “El concepto de conciencia en Vigotski y el origen de la psicología histórico-social”, en SIGUAN, Miquel, Actualidad de Lev. S. Vigotski. Madrid; Editorial Anthropos, 1987.

S/A. Estrategias de aprendizaje y metodología de la investigación. México: 1997.

SAMIR, Amin “El futuro de la polarización global”, en GONZALEZ Casanova, Pablo y John Saxe-Fernández (Coordinadores). El mundo actual: situación y alternativas. México: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V., 2002. 2ª edición.

SÁNCHEZ Vargas, Leticia. Una lectura pedagógica de la adolescencia. México: Angelito Editor, 2005.

SASSEN, Saskia, ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización (Trad. Por Víctor Pozanco). Barcelona: Edicions Bellaterra, S. L. 2001.

SELLTIZ, Claire. Métodos de investigación en las relaciones sociales. México, Ed. RIALP, S. A. s/f.

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: Editorial Paidós. 1997. Instrumentos Paidós/4. Colección dirigida por Umberto Eco.

----- . Cómo se estudia. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A. 1997.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao. 1998.

TOURAINÉ, Alain, ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Sao Paulo: Comanhia Melhoramentos de Sao Paulo, 1999.

VILAS Carlos M. “América Latina y el ‘nuevo orden mundial’”, en GONZALEZ Casanova, Pablo y John Saxe-Fernández (Coordinadores). El mundo actual: situación y alternativas. México: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V., 2002. 2ª edición.

VILLORO, Luis. Creer, saber, conocer. México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

ZUBIRÍA Remy, Hilda Doris, El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Plaza y Valdés Editores S. A. de C. V. México, 2004.

ZUBIZARRETA, Armando, La aventura del trabajo intelectual. Editorial México, 1982.

HEMEROGRAFÍA

AVILÉS, Jaime “Salinismo: tiempo transcurrido”, en La Jornada, 11 de junio de 2005.

CHAIRES Jiménez, Martha y María de Jesús Gallegos Santiago. “La teoría de las inteligencias múltiples y la formación de docentes del tercer milenio”, en Revista Mexicana de Pedagogía, marzo-abril 2000.

DIAZ BARRIGA, Frida. “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista”, en Revista Educar. Núm. Octubre, noviembre, diciembre 1993.

GALÁN, José “La escuela ya no logra formar a las nuevas generaciones: Olac Fuentes”, en La Jornada, 14 de mayo de 2005.

GONZÁLEZ Amador, Roberto “Se requerirán 200 años para que México logre el bienestar: OCDE”, en La Jornada, 25 de mayo de 2005.

HERRERA Beltrán, Claudia “Alarmante injerencia del SNTE en la educación pública: Fuentes Molinar”, en La Jornada, 15 de mayo de 2005

HERRERA Beltrán, Claudia “En 13 años Gordillo acabó con el *sueño democratizador* del SNTE”, en La Jornada. 15 de mayo de 2005.

JONGUITUD Aguilar, Claudia, “El desarrollo cognoscitivo, una ventana al desarrollo humano integral”, en Revista Mexicana de Pedagogía. Año XII. Enero-febrero 2001.

PALACIOS Calderón, Fernando, “Constructivismo ¿qué es?”, en Revista Mexicana de Pedagogía, No. 51. 2000.

PALACIOS Tépatte, José “SEP: 40% de los profesionistas desempeñan oficios que no estudiaron”, en Proceso. 16 de junio de 2004.

PASTRANA, Daniela “¿Transferencia de recursos educativos al DF? Los mexiquenses quieren más grande su rebanada” en Masiosare 343, La Jornada, 18 de julio de 2004

RIVAS, Lucinda. “Reflexiones en torno al vínculo docencia- investigación. Lectura de la experiencia”, en Revista Mexicana de Pedagogía. Enero- febrero 2000.

ROBLES, Manuel “En fase de consulta, la reforma en secundarias: SEP”, en Proceso, 15 de julio de 2004

. ROBLES, Manuel “Pedirán 34 mil mdp más para el Programa Nacional de Educación 2001-2006”, en Proceso, 13 de noviembre de 2004.

. ROBLES, Manuel “Reconoce Fox rezago en educación”, en Proceso, 12 de agosto de 2003.

ROMÁN, José Antonio “Reconoce Fox grave deterioro educativo durante su régimen”, en La Jornada, 10 de diciembre de 2004.

SHREEVE, James. “La mente”, en Revista National Geographic, marzo del 2005.

..

LIBROS DE CONSULTA

S/A, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México: Miscelánea Gráfica S. A. de C. V. 1993.

RUNES, Dagoberto D. Diccionario de filosofía. México: Ediciones Grijalbo, S. A. 1981.

INFORMACIÓN DE INTERNET

ALFONSO, Sánchez, Ileana. “Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Odiseo* Revista electrónica de Pedagogía, http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm. 6 de octubre del 2003.

GIMENO Sacristán, J. et. al. Comprender y transformar la enseñanza. <http://academico.uno.mx/lgunther/ftp/GimenoyPer1998.pdf>

LUNA Marquez, Martha. “El magisterio michoacano continuará con el actual programa educativo”. www.jornada.unam.mx/2005/jun05/050615/michoacan/13n1mun.html. 15 de junio de 2005.

MIRANDA Arroyo, Juan Carlos. "El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción", en *Odiseo* revista electrónica de Pedagogía, 15 de enero de 1994, <http://www.odiseo.com.mx/2004/01/01>

ROJAS Moreno, Ileana. "La transición en la Pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 451 <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21invest2.pdf>. 2004